Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
MONIQUE LEBRUN

Presses
de l'Université
du Québec

Le manuel scolaire

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.uquebec.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone : 022 960 95 25
Télécopieur : 022 776 35 27

DANGER
LE PHOTOCOPILLAGE TUE LE LIVRE

La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes

Sous la direction de
MONIQUE LEBRUN

2006

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes

(Collection Éducation-recherche ; 20)
Textes présentés lors d'un colloque organisé par l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, et tenu le 10 mai 2005 à l'Université du Québec à Chicoutimi.
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1406-4

1. Manuels scolaires – Québec (Province) – Congrès. 2. Manuels scolaires – Art d'écrire – Congrès. 3. Manuels scolaires – Édition – Québec (Province) – Congrès. 4. Manuels scolaires – Québec (Province) – Évaluation – Congrès. 5. Manuels scolaires – Congrès. I. Lebrun, Monique, 1944– . II. Université du Québec à Montréal. III. Congrès de l'ACFAS (73e : 2005 : Université du Québec à Chicoutimi). IV. Collection.

LB3048.C3M36 2006 371.3'2'09714 C2005-942258-0

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible avec l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 **1**

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1er trimestre 2006
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction **Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes** 1
Monique Lebrun

Partie 1
La conception et la diffusion de manuels 11

Chapitre 1 **Les manuels scolaires : imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes** 13
Claude Vargas

1. L'image du manuel chez les enseignants 15
2. Le manuel et le savoir de l'enseignant 16
   2.1. Aperçu historique 16
   2.2. Nature du savoir 18
   2.3. Du savoir aux repères 19
3. Imperfections nécessaires 20
   3.1. Le manuel justifie l'enseignant 20
   3.2. L'hétérogénéité discursive 21
   3.3. La liberté du maître 23
4. Imperfections inhérentes 23
   4.1. Le problème de la pertinence des contenus 24
   4.2. Le problème de la fonctionnalité didactico-pédagogique 24
5. Imperfections contingentes 27
   5.1. Les conditions de production : une épreuve de vitesse 27
   5.2. La présentation matérielle : la prolifération iconique 27
   5.3. Les contenus : l'exemple du manuel de grammaire 28

6. Perspectives 31
6.1. Les imperfections contingentes 31
6.2. L'imperfection nécessaire 31
6.3. Les imperfections inhérentes : un témoignage personnel 32

Conclusion 32

Bibliographie 33

Chapitre 2 **Le manuel scolaire québécois : entre réponses et questionnements** 37
Paul Aubin

1. Rôle de l'État (Aubin, 1995) 39
2. Rôle de l'Église 42
3. Rôle de l'éditeur 43
4. Rôle de l'étranger 49
5. La recherche 52

Conclusion 54

Bibliographie 55

Partie 2
La conception de manuels et l'innovation didactique 59

Chapitre 3 **Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception : l'œuvre du professeur André Lefebvre** 61
Michel Allard, avec la collaboration d'Anik Landry

1. Les caractéristiques communes aux manuels d'histoire 64
2. Description des séries de manuels du professeur Lefebvre 65
3. Manuels ou anti-manuels 67
4. Difficultés à cerner la pensée de Lefebvre 67

5. La critique des programmes d'histoire 69
5.1. L'argumentation pédagogique 70
5.2. L'argumentation fondée sur la méthode historique 71
5.3. L'argumentation d'ordre curriculaire 73

6. La liberté qui conduit à une pédagogie de l'autonomie 74
6.1. À l'égard des manuels 74
6.2. À l'égard des programmes 75
6.3. À l'égard du savoir 75

Conclusion 76

Bibliographie 76

Chapitre 4 **La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques** 79
Louise Lafortune et Bernard Massé

1. Du paradigme socioconstructiviste à celui de l'enseignement des mathématiques 82
1.1. Paradigmes dans la conception et la rédaction de manuels de mathématiques 83
1.2. Socioconstructivisme 84
1.3. Socioconstructivisme en mathématiques 85
1.4. Socioconstructivisme et enseignement 87

2. Principes et caractéristiques du socioconstructivisme pour l'enseignement 88
2.1. Métacognition et socioconstructivisme 89
2.2. Du questionnement à l'autoévaluation 90
2.3. De l'autoévaluation à l'autonomie 91
2.4. Utilisation des conflits sociocognitifs pour apprendre 93
2.5. Interaction entre les élèves 93
2.6. Rôle de la personne enseignante dans un enseignement socioconstructiviste 94
2.7. Émotions et socioconstructivisme 96

3. Application à la conception et à la rédaction de manuels 96

4. Matériel complémentaire 105

Conclusion 105

Bibliographie 107

Partie 3
L'analyse de contenu des manuels dans une perspective diachronique ou synchronique 111

Chapitre 5 **Les mutations du manuel de lecture du secondaire de 1960 à 2004** 113
Monique Lebrun

1. La conception du corpus idéal : une lutte des anciens et des modernes, des Québécois et des Français 116
   1.1. La part des textes littéraires dans les manuels 117
   1.2. La part des textes québécois dans les manuels 119
   1.3. Les périodes littéraires couvertes par les textes 120
   1.4. Les écrivains favoris 121
2. La méthode de la leçon de lecture : une planification à tous les niveaux 121
   2.1. Les amorces de leçons et les diverses tâches de prélecture, lecture et postlecture 122
   2.2. Les questions de type littéral, inférentiel ou critique 122
   2.3. Le travail individuel ou en équipe 123
   2.4. Les liens de la leçon de lecture avec les autres volets du français 123
3. L'approche interne ou externe du texte : l'apport des savoirs savants et leur application 124
   3.1. L'apport de l'histoire littéraire 124
   3.2. Texte ou discours 125
   3.3. Textes littéraires et textes courants 125
   3.4. Genres et types de textes 125
   3.5. La présence de l'intertextualité 126
   3.6. Le contexte énonciatif 127
4. La conception du lecteur en classe : un passage du dirigisme à l'individualisme bien encadré 129

Conclusion 131

Bibliographie 132

Chapitre 6 **L'évolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci, de 1960 à 2003** 137
Priscilla Boyer

1. La méthodologie 139
2. Les résultats 141
   2.1. Les contenus théoriques 141
   2.2. La démarche d'enseignement-apprentissage 150
3. Un bilan 152

Conclusion 154

Bibliographie 154

Chapitre 7 **L'enseignement des opérations sur les fractions : une visite commentée de manuels québécois et argentins** 159
Gustavo Barallobres et Gisèle Lemoyne

1. Cadre théorique 161
   1.1. Les nombres rationnels et les fractions 162
   1.2. Les divers sens de la fraction 162
   1.3. Les rapports problématiques des élèves avec les fractions et les opérations sur les fractions 164
2. Considérations méthodologiques 169
3. Analyse des situations d'enseignement 170
   3.1. L'addition et la soustraction des fractions 170
   3.2. L'enseignement de la multiplication des fractions 178
   3.3. L'enseignement de la division des fractions 183

Conclusion 185

Bibliographie 186

Chapitre 8 **Fonctions de l'image dans les manuels scolaires de mathématiques au primaire** 191
Diane Biron

1. Fonctions de l'image dans l'enseignement-apprentissage 194
   1.1. Processus de résolution de problèmes et représentation externe 195

1.2. Vers une typologie du rôle de l'image dans les manuels scolaires 196

2. Démarche méthodologique 198
2.1. Sélection des collections 199
2.2. Démarche d'analyse 199

3. Principaux résultats et discussion 201
3.1. Types d'images. 201
3.2. Nature de l'image 202
3.3. Fonctions de l'image 203

Conclusion. 206

Bibliographie 208

Partie 4
Le manuel en tant que discours 211

Chapitre 9 **Le manuel scolaire en sciences, un actant dans la situation éducative** 213
Émilie Morin

1. L'usage du manuel 216
1.1. Le temps d'enseignement. 216
1.2. Les interventions des enseignants et enseignantes. 217

2. Le contenu et le discours 220
2.1. Le contenu du manuel 220
2.2. Le discours du manuel 222
2.3. Le discours et la rhétorique type des manuels scolaires de sciences 224
2.4. Quelques pistes pour l'enseignant et l'enseignante 229

Conclusion. 231

Bibliographie. 232

Chapitre 10 **La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire** 235
Noëlle Sorin

1. Sur un fond de réforme scolaire 237

2. La compétence à apprécier des œuvres littéraires 238

3. Les caractéristiques de la lecture littéraire 240
4. La méthodologie retenue pour l'étude des manuels scolaires 243
5. Les résultats de l'analyse 246
Conclusion 247
Bibliographie 248

Chapitre 11 **Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale** 251
Daniel Moreau

1. Les manuels : un « message proposé » à la classe d'histoire nationale 255
   1.1. La notion de « message » 255
   1.2. La notion de proposition 258
2. Méthodologie 261
   2.1. L'échantillonnage 261
   2.2. L'instrumentation 261
   2.3. Grilles de lecture 262
   2.4. L'analyse des données 263
3. Présentation des résultats 263
   3.1. Proposition de Farley et Lamarche (1945) : histoire « totale » pour deux « races » et pacte fédéral canadien 263
   3.2. Proposition de Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1976) : la république 265
   3.3. Proposition de Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984) : la société distincte 269
4. Discussion 271
Conclusion 272
Bibliographie 274

Chapitre 12 **Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982 : un bilan critique** 277
Robert Martineau

1. L'enseignement de l'histoire et ses manuels depuis 1960 280

2. Les manuels d'histoire et la réforme de 1982 : un bilan critique 290

Conclusion. 295

Bibliographie. 296

Partie 5
L'utilisation du manuel 299

Chapitre 13 **Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois : ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire**. 301
Anderson Araújo Oliveira, Véronique Lisée, Yves Lenoir et Josée Lemire

1. Problématique 303
2. Cadre conceptuel. 306
3. Méthodologie de recherche 307
4. Résultats 309
   4.1. Connaissance des manuels scolaires par des futures enseignantes du primaire 310
   4.2. Utilisation des manuels scolaires par des futures enseignantes du primaire 312
5. Discussion 318
   5.1. Hiérarchisation des matières par des futures enseignantes du primaire 318
   5.2. Rôle des formateurs 319
   5.3. Recours à l'interdisciplinarité 321
   5.4. L'évaluation des apprentissages et les fonctions des manuels. 321
   5.5. Choix des manuels 322

Conclusion. 323

Annexe 324

Bibliographie. 325

Notices biographiques 329

INTRODUCTION

Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes[1]

Monique Lebrun
Université du Québec à Montréal
lebrun-brossard.monique@uqam.ca

1. Nous désirons remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada qui, dans le cadre d'une subvention pour le projet « Le manuel scolaire au Québec depuis 1964 : inventaire critique », a permis à notre équipe d'organiser le colloque à l'origine du présent ouvrage.

Les manuels scolaires sont destinés en premier lieu à un public d'élèves, et, bien sûr, à leurs enseignants. Tous se sentent autorisés à se prononcer sur leur contenu et sur leur forme, avec parfois un peu de condescendance, puisqu'ils ont la conviction intime de bien connaître les manuels. Après tout, ne sont-ils pas les premiers livres qu'on nous a jadis mis entre les mains ? On les trouve souvent trop lourds, trop, osons le mot, « didactiques ». Certains les jugent horriblement conservateurs et d'autres se plaignent de leur manie de l'innovation permanente, quand ils ne déplorent pas leur langage abscons.

La recherche scientifique sur les manuels scolaires, stimulée par les mutations récentes du monde de l'éducation, s'affirme au Québec, depuis une dizaine d'années, grâce aux travaux de quelques équipes universitaires. Certaines se penchent sur l'utilisation du manuel lors de l'intervention éducative alors que d'autres visent la description des pratiques de production et de diffusion des manuels ou , encore, l'analyse de contenu, celle-ci touchant à la fois les aspects disciplinaires, didactiques et sociologiques des manuels.

Le présent ouvrage couvre toutes ces facettes. On y retrouvera treize contributions de chercheurs, regroupées selon cinq axes différents, soit la production et la diffusion des manuels, la conception des manuels et l'innovation pédagogique, l'analyse de contenu des manuels au plan diachronique et synchronique, le manuel comme discours et, enfin, l'utilisation du manuel.

La première partie, qui traite des conditions de production et de diffusion des manuels, rassemble les contributions de Claude Vargas et de Paul Aubin, l'un s'intéressant davantage au rôle des auteurs, et l'autre, à celui des autorités officielles et des éditeurs. Dans les deux cas, le lecteur constatera que le manuel est un discours « sous influence ».

Le point de vue de Claude Vargas est celui d'un chercheur qui est en même temps auteur de manuel. Il analyse trois types d'imperfections de tout manuel et suggère ensuite des pistes pour de possibles améliorations. Les imperfections inhérentes au manuel viennent du fait qu'il tient deux discours, l'un pour l'élève et l'autre pour l'enseignant, d'où son hétérogénéité discursive. Les imperfections contingentes du manuel sont dues en partie aux consignes officielles, qui se périment avec le temps, et en partie aux mutations sociales et parfois disciplinaires dont il ne peut tenir compte assez rapidement. Les imperfections contingentes, enfin, viennent entre autres de la situation d'urgence dans lequel le manuel est produit. Néanmoins, nous rappelle Vargas, les enseignants considèrent le manuel comme une valeur sûre autant pour les contenus que pour les suggestions

pédagogiques. Il ne faut pas oublier que la rédaction d'un manuel exige de maîtriser l'art de la transposition didactique. Didacticiens et pédagogues devraient travailler de concert afin de contrôler la qualité du manuel.

Alors que Claude Vargas s'intéresse au processus actuel de production de manuels, Paul Aubin nous plonge dans un historique de la production du manuel québécois depuis deux siècles afin de mettre en évidence le rôle de l'État, de l'Église, des éditeurs et de l'étranger. Durant cette vaste période, l'État est passé du laxisme au dirigisme. Si les autorités officielles ont publié très tôt des listes de manuels approuvés sans en surveiller le contenu de façon étroite, elles ont en revanche encadré très fortement le processus de production des manuels à partir des années 1960 et de la création du ministère de l'Éducation. Depuis vingt-cinq ans, la parution de guides normatifs et de devis vient ajouter une dernière touche à la politique centralisatrice. Aubin souligne également le rôle de l'Église, dont l'autorité ira en s'affermissant au XIXe siècle par le biais des deux comités du Conseil de l'Instruction publique, bien que l'on ne puisse parler véritablement de censure à l'époque. En ce qui regarde les éditeurs, Aubin note l'essor foudroyant de la publication de manuels à partir de 1830 et la dépendance des éditeurs envers l'État, seule instance d'approbation des manuels. Il débusque le rôle de l'étranger, de la France principalement, et mentionne la lourde part des importations au XIXe siècle, tout en observant que le recours à l'étranger peut aussi prendre la forme d'adaptations et de traductions. En conclusion, Aubin déplore le peu de recherches sur la place du manuel en histoire de l'éducation et souhaite que les études de contenu se multiplient afin notamment d'établir des parallèles avec la production étrangère.

En deuxième partie, deux auteurs nous font part d'expériences novatrices dans la conception de manuels. Michel Allard et Anik Landry évoquent le cas du professeur Lefebvre relativement au manuel d'histoire tandis que Louise Lafortune et Bernard Massé décortiquent pour nous le processus de rédaction d'un manuel de mathématiques dans une perspective sociocontructiviste. L'apport de ces deux chapitres à la problématique de l'écriture des manuels est à remarquer, car, dans le domaine du manuel scolaire, les forces conservatrices sont trop souvent à l'œuvre, pour des raisons déjà relevées dans le chapitre de Vargas.

Michel Allard et Anik Landry analysent la contribution originale du professeur André Lefebvre à la conception de manuels d'histoire pour les élèves du primaire et du secondaire. Selon eux, la nouveauté de Lefebvre vient du renversement de la séquence événementielle chronologique qu'il propose : au lieu d'aller du passé le plus lointain au présent, il suggère de partir du présent et de remonter le temps. De plus, le professeur Lefebvre

utilise des extraits de documents de source première : il est l'un des premiers didacticiens à procéder ainsi. Ce faisant, il vise l'autonomie de l'élève : le récit historique ne lui est pas proposé, il doit le construire. En raison de son indépendance d'esprit par rapport aux programmes officiels, de la rigueur de la démarche qu'il propose, qui s'inspire des meilleurs historiens, Lefebvre occupe une place à part chez les auteurs de manuels depuis les années 1960. Les programmes actuels tendent à donner raison à ce visionnaire.

Quant à Louise Lafortune et à Bernard Massé, à partir de leur propre expérience d'auteurs, ils dégagent les caractéristiques de la production d'une collection de manuels de mathématiques au secondaire dans une perspective socioconstructiviste intégrant les dimensions cognitives, affectives et sociales de l'apprentissage. Ils fournissent des exemples illustrant, entre autres, la métacognition, le questionnement, l'auto-évaluation, l'utilisation des conflits sociocognitifs et les interactions entre élèves. Ils se basent en particulier sur les travaux de von Glasersfeld relatifs au paradigme socioconstructiviste et les appliquent à leur domaine : les concepts mathématiques sont élaborés par les membres de la communauté, dans un contexte social et grâce à un questionnement pertinent sur les stratégies d'apprentissage favorisant la construction des connaissances et le développement des compétences. L'autoévaluation est ici perçue comme un retour réflexif sur toute la démarche et sur ses résultats. Les deux auteurs jettent la lumière sur le rôle important de l'enseignant et mentionnent à quel point ils tiennent à des situations d'apprentissage ouvertes.

On a déjà noté plus haut que Paul Aubin appelait de ses vœux la multiplication des études de contenu sur les manuels. C'est l'objet de la troisième partie de cet ouvrage, qui comporte quatre contributions, dont trois touchent étroitement la didactique disciplinaire. Monique Lebrun et Priscilla Boyer se situent dans une perspective diachronique en analysant l'évolution de manuels de français, alors que Gustavo Barallobres et Gisèle Lemoyne adoptent plutôt une perspective synchronique en traçant un parallèle entre des manuels de mathématiques québécois et argentins. Diane Biron, enfin, s'intéresse aux illustrations de manuels de mathématiques.

Dans son analyse de l'évolution des manuels de lecture québécois du secondaire pour la période allant de 1960 à nos jours, Monique Lebrun entend vérifier certaines hypothèses relatives au corpus lu et étudié par les élèves au fil du temps, aux approches didactiques utilisées et à leur mutation, à la terminologie en vogue selon les époques et, enfin, à la plus ou moins grande prise en compte de l'autonomie de l'élève. Une analyse de 40 manuels approuvés, répartis selon quatre périodes chronologiques,

lui permet de rendre compte des soubresauts des manuels de lecture, dont les contenus et les approches didactiques ont considérablement évolué pendant la période considérée, traduisant aussi bien les mutations des disciplines de référence que celles des théories de l'apprentissage.

Quant à Priscilla Boyer, dont l'approche est similaire, elle se penche pour sa part sur les manuels de grammaire du primaire, de 1960 à nos jours. Elle attire notre attention, entre autres, sur l'évolution de la prise en compte, dans ce genre d'ouvrages, des objectifs relatifs à la connaissance du fonctionnement de la langue, d'une part, et sur le lien entre grammaire et processus d'écriture, d'autre part, qui vont s'affermir graduellement jusqu'à la fin de la période étudiée. Elle souligne également les mutations de la terminologie grammaticale, qui s'aligne de plus en plus sur la linguistique, ce qui atteste de l'influence grandissante de savoirs savants transposés. La démarche d'enseignement passe d'une dominante expositive à un recours grandissant à l'induction, dénotant ainsi une sensibilité au renouveau pédagogique ambiant.

Pour Gustavo Barallobres et Gisèle Lemoyne, l'analyse de contenu est essentielle afin de percevoir les différences éventuelles dans l'enseignement des fractions au Québec et en Argentine. Après avoir défini ce que sont les nombres rationnels et les fractions, ils font état des rapports difficiles qu'ont les élèves avec les opérations sur les fractions. Ils passent ensuite à l'étude des manuels proprement dite. Le parallèle touche, d'une part, l'addition et la soustraction de fractions et, d'autre part, la multiplication de fractions. Il en ressort que l'enseignement de ces concepts est très complexe, malgré les recours *ad hoc* aux représentations graphiques et à l'algorithmisation de l'opération. Les seules variables, dans les manuels des deux pays, concernent la place plus ou moins grande qu'occupent les exposés notionnels, ce qui démontre bien, sur ce sujet précis, l'interchangeabilité des manuels des deux pays.

Alors que les trois contributions précédentes visaient le contenu spécifique des manuels, celle de Diane Biron se centre sur les images et leurs fonctions dans les manuels récents de mathématiques au primaire. Sa typologie du rôle de l'image dans les manuels reprend, en la spécifiant, celle de Meirieu (2003). Elle l'illustre à l'aide de neuf manuels. Les grands types d'images analysées sont le dessin, l'œuvre d'art, la photo, le schéma et la bande dessinée. L'auteure caractérise l'image (fantaisiste, réaliste ou purement mathématique) et décrit ses fonctions en résolution de problèmes, entre autres, communiquer l'information et se substituer à l'écriture. Elle ouvre des pistes quant à l'utilisation réelle de ces images par les élèves.

Faisant suite à la partie sur l'analyse de contenu, on retrouve celle où le manuel est considéré en tant que discours. Nous avons réuni ici trois points de vue, soit le discours sur une discipline, avec des contributions d'Émilie Morin et de Noëlle Sorin, le discours sur la société, représenté par le texte de Daniel Moreau et, enfin, le discours de l'État, illustré par le chapitre rédigé par Robert Martineau. On entre ici dans les aspects autant implicites qu'explicites du manuel, aspects nécessitant plus que d'autres le recours au contexte de production.

Émilie Morin défend une thèse, à savoir que, sur le plan de son usage de même que sur ceux de son contenu et du type de discours qu'il utilise, le manuel est un actant de la situation éducative et a ainsi le pouvoir de la définir. Elle illustre cette thèse en passant en revue des études relatives à des manuels de sciences émanant autant des pays scandinaves que de la Grande-Bretagne, de la France, de la Belgique et du Canada. Elle en conclut que le discours sur la science dans les manuels est en général empiriste et s'apparente donc à un discours traditionnel. Ainsi, les manuels évoqueraient rarement l'histoire des sciences, occulteraient la construction des diverses théories scientifiques et empêcheraient les élèves de s'impliquer eux-mêmes dans le questionnement des savoirs scientifiques. L'auteure propose, à l'instar de Mathy et Fourez, l'intégration des savoirs scientifiques dans un projet, ce qui revient en fait à réécrire les manuels de sciences.

Noëlle Sorin assimile les manuels de français du primaire à des discours sociocuturels inachevés, allant presque à l'encontre de ce qu'exige le programme. En effet, celui-ci réclame de présenter la lecture comme un apprentissage culturel, alors que les manuels souffrent d'importantes lacunes sur le sujet. Se basant sur une grille inspirée de Purves et traitant de catégories telles que les genres proposés, les formes de texte, le contexte de production, les informations contextuelles et culturelles et la théorie littéraire, Sorin analyse 13 manuels québécois. Son verdict est qu'ils occultent, entre autres, l'intertextualité et la démarche interprétative, en plus de ne donner que peu de repères sociohistoriques. Ils ne permettent donc pas de faire vivre une véritable expérience de lecture littéraire, de développer le jugement critique et esthétique de l'élève et d'enrichir son rapport à sa culture.

Personne ne s'étonnera que les manuels d'histoire présentent un discours sur la société qui les a conçus. C'est le sujet des analyses de Daniel Moreau et de Robert Martineau. Moreau se penche sur le « message national » de trois manuels d'histoire du Québec. Il note que la conception de la discipline historique et la vision de la société québécoise à l'œuvre dans ces manuels, soit le Farley-Lamarche, le Vaugeois-Lacoursière et le

Cardin, sont très différentes. Le manuel est le fruit d'une double médiation, cognitive et pédagogico-didactique, d'où l'importance que prend le message. Celui-ci est structuré, coloré par la discipline et l'évolution des programmes. Un tel message aide la société à se définir et à se décliner au passé. Des analyses de Moreau, on peut conclure que le Farley-Lamarche est essentiellement traditionnel, dépeignant deux races unies par un pacte, que le Vaugeois-Lacoursière insiste sur l'histoire économique et sociale d'un Québec situé dans l'ensemble américain et aspirant à un idéal démocratique. Quant au Cardin, il s'attache à décrire l'histoire qui se fait, une histoire ancrée dans le présent et qui permet de définir le Québec comme société distincte. Selon Moreau, ces trois manuels témoignent de l'évolution de la discipline historique pour la période considérée, soit depuis quarante ans.

Les propos de Robert Martineau se situent dans cette foulée, mais analysent les rapports particuliers entre programmes et manuels d'histoire. L'auteur s'interroge sur le rôle joué par les manuels d'histoire dans la réforme pédagogique de 1982, et, plus largement, se demande si un manuel peut porter une réforme pédagogique. Il évoque la « croisade » des années 1980 en espérant éclairer la réforme en cours actuellement, ce qui l'oblige à remonter jusqu'aux années du Rapport Parent. La réforme des années 1980 conviait les enseignants à initier les élèves non seulement au produit de l'histoire, mais également à son processus, et, pour ce faire, à construire des situations d'enseignement-apprentissage susceptibles de développer des habiletés intellectuelles associées à la démarche historique, tout en leur faisant connaître le passé et en les formant comme citoyens éclairés. La réforme nécessitait le renouvellement des manuels. Des devis ministériels furent rédigés en ce sens et, à partir de 1985, de nouveaux manuels virent le jour. Des recherches ont cependant démontré que l'enseignement de l'histoire est resté très traditionnel et que les objectifs visés n'ont pas été atteints. Martineau explique ainsi la situation : d'abord, les documents officiels n'avaient pas toute la clarté voulue il y a eu, ensuite, retard dans l'élaboration de la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages.

La dernière partie du présent ouvrage aborde, par le biais du chapitre de Anderson Araújo Oliveira et de ses collègues, l'utilisation du manuel. Les auteurs donnent la parole aux futures enseignantes en formation à l'enseignement primaire quant à leur recours au manuel. On a proposé aux répondantes des questions basées sur une liste de 37 manuels de quatre disciplines différentes. Il apparaît que l'enseignante-associée est la principale source de référence des répondantes, puisqu'elle connaît bien les sources et leur utilisation. Les auteurs ont également découvert que les futures enseignantes connaissent davantage les manuels de français et de mathématiques que les autres manuels, qu'elles font parfois de

ceux-ci un usage interdisciplinaire, qu'elles les utilisent davantage en classe pour enseigner et évaluer que hors de la classe pour planifier les leçons. Les raisons présidant au choix et à l'utilisation des manuels touchent l'aspect concret des situations qui y sont présentées, de l'adaptation des démarches aux élèves et du bon choix des textes. Ces choix dénotent chez les futures enseignantes une hiérarchisation des matières où le français et les mathématiques figurent au premier rang et révèlent que la formation universitaire accorde peu d'importance à l'analyse critique des manuels.

Ce tour d'horizon de la recherche sur les manuels démontre clairement les tensions à l'œuvre autant dans la production que dans le contenu des manuels. D'un côté se manifeste un certain conservatisme : on voudrait ne retenir que ce qui a bien fonctionné avec les générations précédentes. De l'autre, on est poussé par les avancées des disciplines elles-mêmes, par les théories de l'apprentissage émergentes, de même que par un contexte socioculturel en mutation. L'État lui-même, par le biais des programmes, se fait le promoteur d'innovations souvent mal comprises et dont les manuels ne sont qu'un pâle reflet, quand ce n'est pas un reflet distordu. Même si la rédaction des manuels scolaires est de plus en plus assurée par des équipes regroupant praticiens et chercheurs, il n'en reste pas moins que leur conception et leur écriture constituent un défi de taille puisqu'il leur faut concilier des exigences disciplinaires, didactiques, idéologiques et culturelles émanant de toutes parts. Oui, le manuel est vraiment un outil à plusieurs aspects.

PARTIE 1

LA CONCEPTION ET LA DIFFUSION DE MANUELS

CHAPITRE 1

Les manuels scolaires

Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes

Claude Vargas
IUFM d'Aix-Marseille, Université de Provence
cm.vargas@club-internet.fr

Résumé

L'objet qu'est le manuel scolaire constitue un héritage séculaire, ce qui ne garantit pas sa perfection. L'auteur analyse trois types d'imperfections pour ensuite ouvrir des pistes vers des améliorations possibles.

Imperfections nécessaires. Du point de vue de l'apprenant, les imperfections du manuel justifient l'enseignant. Du point de vue de l'enseignant, les imperfections du manuel justifient le déploiement de ses compétences didactico-pédagogiques.

Imperfections inhérentes. Ces imperfections sont liées à la matérialité même de l'objet manuel. Un manuel peut-il constituer un outil adéquat pour la mise en œuvre d'une pédagogie active, d'activités fonctionnelles dans une classe ?

Imperfections contingentes. Certaines imperfections peuvent être attribuées aux éditeurs, aux auteurs, ou à d'autres facteurs encore.

Le problème se pose de savoir dans quelle mesure ces imperfections seraient dépassables.

Le manuel scolaire a traversé les siècles sans jamais voir son existence sérieusement menacée (même si elle a pu être contestée en France, par exemple, dans les années 1970). Il fallait pour cela qu'il possédât des qualités et une fonctionnalité indéniables. Ce qui n'exclut pas les défauts, ou plutôt les imperfections. Défauts et imperfections pas toujours clairement perçus, mais dont nous voulons montrer – sans désir particulier de cultiver le paradoxe – qu'ils ont participé à la pérennité de cet objet singulier. Notre étude portera sur la situation en France.

1. L'IMAGE DU MANUEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Chez un très grand nombre d'enseignants, le manuel est perçu comme une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables. Tous ceux qui ont mené des travaux sur cette question, quelles que soient leurs propres représentations des manuels et des enseignants, sont arrivés à cette constatation. Ainsi, pour Plane (1999, p. 72), « le manuel scolaire fait foi, avec la même infaillibilité que celle qu'on prête aux dictionnaires ». Quant à Bucheton (1999, p. 42), elle constate que

> […] pour les enseignants [les manuels] sont des références fiables quant aux savoirs qui y sont présentés. Ils sont donc un outil précieux pour la préparation des leçons au plan des contenus enseignés et des pistes pédagogiques proposées.

Point de vue que partage Huot (1999, p. 33), qui apporte sa propre explication :

> La plupart des enseignants ont une sorte de foi naïve en la qualité des ouvrages qui leur sont présentés, sans doute parce que ce sont d'autres enseignants qui en sont les auteurs, et qu'il serait malséant de suspecter la compétence disciplinaire et pédagogique de collègues-auteurs.

On pourrait en citer d'autres encore (notamment Altman, 2000). Nous pourrions également témoigner de notre propre expérience auprès des étudiants candidats au concours du professorat des Écoles, dans les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) en début d'année, moment où commence la préparation à l'épreuve d'analyse critique des manuels, et où nous avons pu noter des blocages significatifs face aux démarches critiques, non pas parce que ce sont des « collègues » qui en sont les auteurs, mais parce que ce sont des enseignants crédités *a priori* de compétences et d'expérience (ils ont été choisis par des éditeurs) ; parce qu'ils conçoivent mal qu'on mette sur le marché, pour des élèves et des enseignants, des produits, ne serait-ce que partiellement, défectueux ;

parce que, peut-être aussi, ils peuvent admettre difficilement, *a posteriori*, qu'ils aient eux-mêmes pu réussir leurs études primaires et secondaires à l'aide d'outils imparfaits auxquels ils avaient dû se soumettre.

Notre analyse vise à falsifier ces représentations dominantes, qui peuvent constituer une entrave à la meilleure transmission/acquisition possible des savoirs. Après avoir posé le problème des savoirs en jeu dans le rapport enseignants-manuels, nous étudierons les trois types d'imperfections que nous avons annoncées (nécessaires, inhérentes et contingentes) et nous examinerons dans quelle mesure ces imperfections pourraient être dépassées.

2. LE MANUEL ET LE SAVOIR DE L'ENSEIGNANT

Après un bref aperçu historique de la question, nous traiterons de la nature du savoir en jeu et de sa mise en forme, forme à travers laquelle l'élève et l'enseignant trouvent leurs repères.

2.1. APERÇU HISTORIQUE

L'école a été créée, entre autres choses, pour permettre à l'élève d'acquérir des savoirs. Il peut paraître évident que le transmetteur du savoir à l'école est l'enseignant. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Le niveau de connaissances des enseignants a pu fluctuer au cours de l'histoire. Nous retiendrons simplement quelques exemples.

En France, au lendemain de la révolution de 1789, l'instituteur, de façon générale, n'a pratiquement aucune formation, et fort peu de connaissances. La source du savoir sera le manuel, comme le note à l'époque, en 1792, un membre de la Convention, Arbogast (dans Boutan, 1996, page non citée), dans son *Rapport sur la composition des livres élémentaires* : « Avec un bon ouvrage, qui sert de base aux leçons, un homme à talents, quand même il ne serait pas profond dans toutes les branches de la science ou de l'art qu'il doit enseigner, acquerra bientôt ce qui lui manque encore. »

À partir de 1830, avec le développement de l'école primaire sur l'ensemble du territoire français, le manuel se généralise, pour les élèves, mais aussi pour la formation des maîtres du primaire (Choppin, 1999). On a plusieurs témoignages qui indiquent que pour le primaire, où les enseignants étaient moins bien formés que pour le secondaire, le manuel constituait la source quasiment unique du savoir, si bien que l'instituteur, n'étant pas outillé pour établir de distance critique, se trouvait en position de sujétion totale par rapport au manuel. Ce dont témoigne, par exemple,

la diatribe de Louis Hachette contre les emplois du temps et les types de leçons familières, estimant, ainsi que le rapporte Boutan (1996, p. 54) que « l'instituteur doit plus que jamais être professeur, c'est-à-dire interpréter par la parole le livre, en le suppléant au besoin ».

À partir des années 1880, avec Jules Ferry, les Écoles normales se développent et la formation des instituteurs s'améliore considérablement. On passe de la mémorisation et de la récitation à l'observation du réel, à la leçon de choses. La fonction du manuel s'en trouve modifiée, et c'est le maître qui apparaît, ou se doit d'apparaître, comme la source principale du savoir. Le maître doit prendre le pouvoir. C'est ce qu'indique Jules Ferry aux instituteurs en 1883, lorsqu'il écrit : « Ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre. Il ne faudrait pas que le livre vînt s'interposer entre vos élèves et vous. […] Le livre est fait pour vous et non vous pour le livre » (cité par Choppin, 1999, p. 23).

La situation a-t-elle réellement changé par la suite ? Dans les années 1950-1960 arrivent au collège les enfants du baby-boom, puis la totalité d'une classe d'âge lorsque les sections de fin d'études sont supprimées (Gouvernement de la République française, 1963) et que la totalité des élèves de 10-12 ans entrent en 6e (Vargas, 1987, p. 284). Pour faire face à l'accroissement brutal des effectifs dans le secondaire, il faudra procéder d'urgence à un recrutement massif d'enseignants qu'on n'a pas le temps de former suffisamment. Le manuel sera une aide précieuse, voire indispensable, pour eux. Et il reste, aujourd'hui encore, pour la grande majorité des enseignants débutants, à leur sortie de l'IUFM, un outil de référence. Métoudi et Duchauffour (2001, p. 62) rappellent que « Quand un enseignant ne se sent pas spécialiste dans la discipline qu'il aborde en classe, le manuel ou le fichier deviennent pour lui un recours quotidien ; ils offrent un soutien théorique et constituent une mine didactique » (2001, p. 62).

Au point parfois que l'enseignant s'assujettit complètement au manuel, à l'instar des instituteurs du XIXe siècle. Le manuel devient alors un outil d'autoformation de l'enseignant. En fait, comme le soulignent Collinot et Mazière (1999, p. 33), « L'utilisation des manuels en classe de français dépend de la compétence du professeur tant à l'école qu'au collège ou au lycée ».

Ainsi se manifeste l'ambiguïté du manuel scolaire, outil destiné à l'élève pour l'aider à acquérir des savoirs, mais fonctionnant aussi pour le maître de manière similaire. La source manifestée du savoir est le manuel pour l'enseignant ignorant ou débutant, voire pour l'enseignant plus confirmé. Ce qui est en jeu, c'est le statut, la fonction du manuel dans le rapport de l'élève au savoir, mais aussi dans le rapport de l'enseignant au savoir, et à l'élève.

2.2. Nature du savoir

Il convient de retenir également comme paramètre pertinent la rupture entre savoirs universitaires et savoirs scolaires. Les savoirs scolaires ne sont pas des savoirs savants simplifiés, ainsi que l'avait rappelé, il y a bien longtemps, Roulet (1972). On pose généralement, à la suite de Chevallard (1985-1991), que les savoirs à enseigner se construisent par transposition didactique, opération parfois fort complexe. Peut-être la réalité est-elle encore plus complexe que pourrait le laisser penser la notion de transposition didactique. Nous avons eu l'occasion de montrer (Vargas, 2004) qu'on ne passe pas de la linguistique à la grammaire scolaire par simple transposition[1]. Un professeur de lettres ou un professeur des Écoles ayant une formation littéraire ou linguistique ne construit pas ses fiches de préparation en grammaire à partir de ses savoirs universitaires, mais à partir des manuels (Chanfrault-Duchet, 1999).

Ajoutons un aspect trivialement matériel : un enseignant du primaire en France a un service hebdomadaire de 26 heures ; un enseignant de collège, de 18 (ou 15 heures s'il est agrégé). Il n'a pas toujours le temps de préparer ses fiches à partir de ses seuls savoirs théoriques, didactiques et pédagogiques. Les enseignants eux-mêmes le reconnaissent, quand ils avouent : « Les manuels c'est un gain de temps pour la préparation des cours » (Métoudi et Duchauffour, 2001, p. 76). Ce qui peut expliquer que même des enseignants confirmés élaborent largement leur enseignement à partir de leurs manuels.

1. En fait, l'élaboration des savoirs grammaticaux à enseigner se réalise en partie selon une démarche comparable à la démarche scientifique telle qu'on peut l'observer chez des linguistes comme Saussure ou Chomsky, et qui consiste à emprunter à des domaines de savoir parfois totalement hétérogènes à leur discipline (par exemple, les notions de signe, de système ou de valeur chez Saussure), à retravailler ces emprunts et à les articuler entre eux pour construire un objet cohérent nouveau, pour réaliser un « reconfiguration » des savoirs susceptible de modélisation. La grammaire scolaire se constitue également en empruntant à des sources diverses : en opérant des choix parmi des théories linguistiques parfois hétérogènes entre elles, et en combinant les produits sélectionnés avec des données héritées de la tradition grammaticale scolaire. Mais à la différence de la linguistique, la grammaire scolaire ne se constitue pas par « reconfiguration » de savoirs, mais par simple « recomposition » des savoirs empruntés et des savoirs déjà-là. La grammaire que l'on doit enseigner à l'école n'est pas obtenue par transposition didactique d'une théorie ou d'une description linguistique telle qu'on peut l'étudier à l'université, et ne constitue pas un système cohérent.

2.3. Du savoir aux repères

Nombreux sont les chercheurs qui ont (faussement) posé la question suivante : le manuel est-il un outil d'enseignement conçu pour aider le maître à s'organiser ou à préparer son cours ou un outil d'apprentissage pour l'élève ? (Choppin, 1999 ; Huot, 1999 ; Plane, 1997, etc.). La réponse est claire : « Les manuels […] restent un instrument de travail essentiellement pour le maître » (Bucheton, 1999, p. 43). Les contenus sont utilisés par les enseignants pour préparer leur cours (enquête statistique de 1992, rappelée par Bucheton), le plus souvent en faisant leur marché dans des manuels différents, en faisant du « *zapping* » selon leurs besoins. Il faut donc que le manuel convienne d'abord au maître.

En France, il n'y a pas, comme au Québec, par exemple, de présélection des manuels par des équipes de scientifiques reconnus ; les éditeurs passent simplement un accord avec le ministère, accord par lequel ils s'engagent à respecter les programmes en vigueur et les instructions officielles. Le choix des manuels est laissé à la discrétion des enseignants, des équipes pédagogiques, sans guidance d'une quelconque autorité administrative, scientifique ou morale. Comme c'est l'enseignant qui choisit, qui achète, il faut d'abord séduire l'enseignant, l'élève n'étant visé qu'à travers lui. D'où la nécessité de gérer les contradictions : se placer dans l'air du temps auquel adhère la majorité des enseignants (ou créer cet air du temps) tout en permettant à l'enseignant de retrouver les repères qui lui sont familiers (et qui peuvent parfois remonter à son vécu d'élève). Concilier le passé et le présent ; le statique et le dynamique ; introduire le nouveau, sans donner l'impression de falsifier l'obsolète. Et lui fournir les informations, les matériaux dont il aura besoin. Ainsi, le manuel d'apprentissage de la lecture en France le plus utilisé au cours préparatoire (près des trois quarts des classes) au début des années 1970 était *Daniel et Valérie* (Nathan, 1964). D'autres manuels vont s'imposer par la suite (*Au fil des mots*, Nathan, 1977 ; *Gafi*, Nathan, 1992 ; *Ratus et ses amis*, Hatier, 1994). Mais d'autres, *a priori* d'excellente qualité, autant sur le plan de la présentation que du contenu ou des stratégies pédagogiques proposées, ne connaîtront guère de succès. On peut observer, pour tous les manuels du dernier quart du XXe siècle, une évolution des illustrations, autant sur le plan du graphisme et des couleurs que sur celui de la place qui leur est accordée. Mais on constate également que les manuels de lecture au cours préparatoire qui ont connu – ou qui connaissent – le plus grand succès auprès des enseignants sont ceux qui présentent une évidente similitude organisationnelle avec le manuel phare des années 1960-1970 : pour chaque leçon, une illustration occupant une part importante de la page de gauche, avec un texte plus ou moins long au-dessous, et, en regard, sur la page de droite, des batteries

d'exercices de lecture avec, éventuellement, de petites illustrations[2]. Les manuels de lecture qui ne connaissent pas de succès au cours préparatoire ne présentent pas, le plus souvent, cette organisation pédagogique de leurs doubles pages, soit que le livre de l'élève ressemble à un album sans matériel pédagogique, celui-ci se trouvant dans d'autres supports, soit qu'il soit composé de séries de petites histoires à suivre, sous forme ou non de bande dessinée, soit qu'il vise à présenter des types de textes très variés, poétiques, publicitaires, techniques, etc. Avec, dans tous les cas, nécessité impérieuse pour l'enseignant de s'appuyer sur le livre du maître. La nouveauté dans les thèmes et le graphisme pour séduire l'élève, mais la tradition dans la démarche et la présentation pour rassurer l'enseignant.

3. IMPERFECTIONS NÉCESSAIRES

Ces imperfections sont de nature hétérogène. Le manuel ne devant pas supplanter l'enseignant, certaines de ses imperfections peuvent être considérées comme une justification de la raison d'être de celui-ci. D'autres imperfections sont dues au fait que l'enseignant se contente le plus souvent du livre de l'élève, et que, de ce fait, ce manuel est amené à tenir deux discours, pour deux types de lecteurs. Enfin, le manuel doit respecter la liberté pédagogique de l'enseignant, et donc ne pas être trop marqué de ce point de vue.

3.1. LE MANUEL JUSTIFIE L'ENSEIGNANT

Dans tous les métiers, dans toutes les organisations, dans tous les systèmes de relations sociales, chacun tend à défendre son territoire et ses prérogatives. Et donc à combattre tout ce qui est ressenti comme porteur de menaces potentielles. C'est ainsi que les enseignants en France ont mal accueilli dans les années 1960-1970 les suggestions d'utilisation de l'audiovisuel comme outil d'enseignement : les programmes pédagogiques télévisés ne risquaient-ils pas de se substituer à l'enseignant ? le télé-enseignement ne menaçait-il pas l'enseignement ? Les syndicats eux-mêmes, à l'époque, se sont faits les porte-parole de cette inquiétude.

2. Dans la mesure où les ouvrages à succès ont le même éditeur (en l'occurrence, Nathan), on peut faire l'hypothèse qu'il existe chez les enseignants et certaines maisons d'édition des rapports privilégiés. Mais *Crocolivre*, par exemple, est également édité par Nathan (2001) et ne connaît apparemment pas le succès de *Ratus et ses amis*, édité par Hatier.

Par contre, rien de tel n'a jamais été observé à l'égard du manuel. Certainement parce que le manuel s'inscrit dans une tradition pluriséculaire. Certainement parce que l'enseignant a besoin du manuel, ainsi que nous l'avons rappelé. Mais aussi, parce que l'expérience a montré, et continue de montrer, que le manuel ne peut pas supplanter l'enseignant. Il ne le peut pas parce qu'il est quasiment impossible à l'élève d'accéder au savoir directement par le manuel. Comme le note Bucheton (1999, p. 43) :

> L'accès direct par les élèves au texte proprement didactique est jugé par eux [les enseignants] difficile voire impossible. Les élèves sont invités à se servir des manuels essentiellement comme supports d'activités collectives fortement accompagnées et étayées par le maître. Les manuels fournissent, disent-ils, les exercices, les textes supports qui viendront compléter leur cours.

Si le manuel pour l'élève était un outil parfait, l'élève n'aurait pas besoin du maître. D'ailleurs, selon les travaux de Chanfrault-Duchet (1999), 82 % des enseignants envisagent le manuel comme complément du cours ou réservoir d'exercices, 29 % comme aide à l'élaboration du cours. Selon certains enseignants, un manuel devrait être simplement un recueil d'exercices pour l'élève.

C'est d'ailleurs ainsi que le perçoivent bon nombre d'élèves. Pour eux, écrit Bucheton (1999, p. 43-44), les manuels sont des

> […] livres pour faire des exercices, assez peu pour apprendre des leçons ou pour compléter le cours. Un tiers d'entre eux [les élèves] disent les feuilleter en début d'année par curiosité. Un quart les trouve difficiles à comprendre. Le manuel (le savoir sous sa forme écrite) n'est pas considéré comme le moyen de s'instruire ! […] La difficulté de lecture des manuels par les élèves est soulignée par presque tous comme une sorte de fatalité, un mal inéluctable.

Un manuel conçu réellement pour des apprenants serait un manuel qui devrait permettre l'acquisition autonome du savoir et sa mise en œuvre. Le manuel inutilisable par l'élève seul participe de la justification de l'existence et du rôle de l'enseignant.

3.2. L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DISCURSIVE

De fait, cette difficulté de lecture tient, pour une bonne part, au fait qu'avec le manuel, on est dans une situation de trilogue, pour reprendre le concept de Kerbrat-Orecchioni et Plantin (1995). Le manuel de l'élève s'adresse à la fois à l'élève et à l'enseignant. Pourquoi ? Parce que les enseignants, en France, achètent très peu le livre du maître ou le fichier pour le professeur. Pourquoi ce non-investissement ? D'une part, parce que leurs crédits sont

limités. D'autre part, parce qu'ils estiment qu'ils peuvent comprendre par eux-mêmes le manuel de l'élève, ou qu'ils craignent que le manuel du maître n'entrave leur liberté pédagogique. Pour gérer cet état de fait, les auteurs de manuels ont au moins trois solutions :

1) Le manuel peut tenir un double discours : un discours formellement adressé à l'élève, mais qui vise en fait l'enseignant. Cela est manifeste dans certains manuels de maternelle, dans lesquels on trouve, par exemple pour des élèves qui ne savent pas lire, des consignes du type : « Colorie en bleu les cases contenant un point ». Dans d'autres se trouve un exposé théorique dont l'enseignant peut parfaitement se satisfaire. Ainsi, dans *Grammaire 4e*, chez Belin (2002), est expliqué ce qu'est un thème et un propos, comment peut s'envisager la construction d'une phrase de ce point de vue, et ce qu'est une progression thématique. Le fichier pour le professeur apporte des informations complémentaires, mais parfois peu éclairantes par rapport au discours destiné à l'élève. Le discours adressé à l'élève n'est pas forcément transparent pour celui-ci. Par contre, il peut satisfaire les besoins des enseignants ;

2) Le manuel peut contenir deux discours : le discours adressé à l'élève, et, parfois sur la même page, le discours explicitement adressé à l'enseignant. Ainsi, par exemple, dans *Ratus et ses amis*, on trouve au bas d'une page avec illustration et texte de lecture destinés aux élèves, le texte suivant sur fond grisé : « Le phonème /t/ est toujours transcrit par " t " ou " tt ". Faire observer l'absence de vibrations laryngées en posant un doigt sur le cou quand on dit /t/. " t " peut être muet : des exemples figurent dans le texte (toit, il sort…). Le sens et la lecture à haute voix permettront de les découvrir (voir exercice n° 5 du cahier […] » (p. 44) ;

3) Le manuel peut présenter les supports des activités ordonnées d'une leçon, que l'élève ne peut réaliser seul, mais dont le maître comprend le fonctionnement et qu'il peut faire réaliser, ce qui est le cas des manuels de lecture « à succès ».

Le manuel scolaire parle à la fois au maître et à l'élève. Et plus au maître qu'à l'élève dans bien des cas. L'enseignant a besoin d'outils imparfaits pour l'élève, qui justifient, légitiment son existence et son action. En première approche, le bon manuel serait celui qui permettrait le mieux à l'enseignant de combler les imperfections que l'ouvrage présente pour l'élève.

3.3. La liberté du maître

Mais le maître, nous l'avons dit, tient à sa liberté pédagogique : le manuel ne doit pas venir perturber son projet en imposant sa propre démarche ; il ne doit pas menacer sa liberté, voire son identité ; le manuel est indispensable quand on débute, mais l'objectif du bon maître, c'est, normalement, d'éliminer le manuel des sources de son savoir et de ses pratiques. Le maître doit être la source du savoir (Audouard et Métoudi, 1999). En fait, il peut arriver qu'il s'efforce plutôt de « paraître comme » la source du savoir, en construisant, par exemple ses cours à partir d'un manuel différent de celui des élèves.

Selon l'enquête de Plane (1999, p. 79), il n'est pas sûr que les enseignants désirent un manuel idéal :

> […] si le manuel était étroitement adapté au maître, il imposerait à son utilisateur des modes d'usage qui le priveraient bien vite de toute liberté ; trop proche des élèves, il romprait le lien entre le maître et les élèves en accaparant le rôle de médiateur. [Les enseignants] préfèrent que le manuel soit cantonné à son rôle de banque de données et qu'il leur laisse la possibilité de prendre des décisions qui seront de véritables actes d'enseignement.

Le bon manuel est donc celui qui, d'une part, contient des savoirs assurés, fiables, que l'élève ne peut assimiler seul, mais dont l'enseignant peut faire son profit. Et qui, d'autre part, tout en proposant une certaine organisation didactico-pédagogique, laisse l'enseignant relativement libre de sa démarche : un ouvrage pédagogique qui ne soit pas réellement marqué pédagogiquement. Le mauvais outil idéal pour le maître.

4. IMPERFECTIONS INHÉRENTES

Un manuel est un objet statique, ce qui produit certains types d'imperfections : 1) comme il possède une certaine durée de vie, le temps peut altérer la pertinence de ses contenus ; 2) son caractère figé le rend difficilement adaptable à toute une série de phénomènes dynamiques, qu'il s'agisse de certaines recommandations des textes officiels, du problème de la diversité culturelle des élèves, ou de l'évolution des médias, ce qui pose le problème de sa fonctionnalité didactico-pédagogique.

4.1. Le problème de la pertinence des contenus

Nous dirons d'abord, de façon polémique, qu'au moins pour un certain nombre de disciplines, et spécialement dans les sciences humaines, un manuel est condamné à présenter, au bout d'un certain temps, du savoir mort. Du fait de leur coût, il n'est pas possible que les manuels soient fréquemment renouvelés. Rapidement, ils vieillissent et leur contenu devient obsolète. On peut ainsi, dans des manuels du primaire, apprendre à lire des programmes de télévision vieux de plusieurs années, des messages publicitaires qui ne circulent plus dans la société, des horaires de train qui ne sont plus valides, etc. Dans leur tentative de se déscolariser en intégrant des textes sociaux, authentiques, les manuels scolarisent en fait ces textes et leur mode de lecture, et en font des textes morts.

Par ailleurs, selon la discipline, les domaines d'étude, le niveau considérée, un manuel est souvent condamné à présenter des contenus inadaptés. S'il s'agit, par exemple d'apprendre à étudier le plan d'une ville, la quasi-totalité des élèves sera amenée à étudier le plan d'une ville inconnue, plutôt que celui de leur ville. On pourra apprendre à lire les horaires d'un train qu'on ne prendra jamais, des programmes télé qu'on ne peut pas regarder.

4.2. Le problème de la fonctionnalité didactico-pédagogique

En ce qui a trait à la fonctionnalité didactico-pédagogique, il faut noter que des instructions officielles aux manuels étaient émises par le ministère de l'Éducation nationale, sans oublier le fait que les manuels étaient davantage conçus pour les élèves issus des couches socioculturellement dominées et que leurs auteurs tentaient de s'adapter à l'air du temps pour les vider de leur contenu quelque peu ennuyeux.

Des instructions officielles aux manuels

Selon les derniers textes officiels pour l'enseignement du français dans le 1er et le 2e degré, l'étude de la langue doit être mise au service de la maîtrise de l'écrit et de l'oral. Les programmes du primaire indiquent : « La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages » (Ministère de l'Éducation nationale, p. 167). De façon similaire, il est précisé que :

> Au collège, l'étude de la langue n'est pas une fin en soi, mais elle est subordonnée à l'objectif de la maîtrise des discours. Elle se fonde donc sur la prise en compte des situations de communication. Dans la pratique, elle est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. Ainsi, les temps spécifiques qui lui sont consacrés seront intégrés à la progression la mieux adaptée aux besoins et capacité des élèves dans ces domaines.

Le problème est de savoir comment un manuel, objet figé dans sa structure matérielle, et donc dans l'organisation de ses contenus, peut répondre aux consignes des textes officiels. Comment le manuel de grammaire ou de français peut-il proposer une étude de la langue construite dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages, ou adaptée aux besoins et capacités des élèves, à partir des activités de lecture, d'écriture ou d'expression orale, forcément différents selon les classes et les milieux scolaires ? (Vargas, 1999). Le manuel *Ricochets, CM1* (Magnard, 2003), par exemple (mais de nombreux autres manuels de français récents sont conçus de la même façon) sépare « Littérature » et « Observation réfléchie de la langue » (à la manière des manuels de FLE des années 1980), l'observation réfléchie de la langue étant proposée à partir de certaines données du texte, ces données n'étant pas forcément problématiques, ne correspondant pas nécessairement aux besoins effectifs des élèves. Il peut être ainsi demandé aux élèves de relever les occurrences de « cent » dans le texte de lecture, puis de trouver d'autres mots qui se prononcent de la même façon, et de faire des phrases avec ces mots (p. 33). Le texte fonctionne ainsi – en partie – comme prétexte à des activités d'étude de la langue, de sorte que l'étude de la langue ne constitue pas une réponse aux besoins des élèves. Ce type de constatation a conduit certains chercheurs à considérer que « le manuel scolaire est inapproprié à une pédagogie du projet » (Plane, 1999, p. 69) : il est à la fois non fonctionnel pour l'élève et difficilement utilisable par l'enseignant.

Les manuels et les élèves issus des couches socioculturellement dominées

Les contenus des manuels peuvent être perçus également comme totalement inadaptés aux élèves. Dans les années 1960-1970 s'est développé un mouvement important de contestation du manuel scolaire. Et aujourd'hui encore, ainsi que le notent Métoudi et Duchauffour, 2001, p. 11), « Le manuel n'est pas toujours à l'honneur sur les tables des écoliers. […] Pourquoi, ajoutent-ils, les manuels ne sont pas en odeur de sainteté à l'école élémentaire ? » On se souvient que c'est dans les années 1960, que naquit la notion d'échec scolaire, échec socioculturellement déterminé, aussi bien en France qu'aux États-Unis ou en Angleterre. On se souvient que Bourdieu et Passeron (1970) publiaient *La reproduction* et que Baudelot

et Establet (1971) faisaient paraître *l'École capitaliste en France*. Il est apparu alors manifeste pour beaucoup d'enseignants que le système scolaire, et plus particulièrement les programmes et les manuels, dans leurs contenus, leurs objectifs et leurs ambitions, étaient faits pour les enfants des couches moyennes et supérieures de la bourgeoisie, et non pour les enfants des milieux populaires. Nous avons montré, par exemple (Vargas, 1997a), que certains manuels avaient intégré la diversité des usages linguistiques dans les textes et les exercices proposés, avec d'ailleurs des traitements différents, mais que cette diversité excluait toujours les formes populaires, argotiques, verlanesques ou interlectales. Parce que le manuel doit se conformer aux Instructions officielles, et que la liberté de manœuvre dont il dispose est relativement réduite : officiellement, l'école ne reconnaît que trois « registres de langue » : soutenu, courant et familier, qui constituent ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Bourdieu et Passeron (1970), la langue légitime. Nombre d'enseignants qui se fixent comme mission la réussite de leurs élèves en milieu « défavorisé », aujourd'hui encore ne considèrent pas que le manuel soit le meilleur outil pour leurs élèves, sans pour autant mettre en cause la qualité, la validité des savoirs contenus dans ces ouvrages.

Nous avons vu qu'il est nécessaire que le manuel présente des imperfections pour les élèves. Ce dernier cas pose le problème du degré d'imperfection, de la distance manuel-élève. Ou bien, en envisageant la question du point de vue de l'enseignant, le problème est celui du manuel qui ne fournit pas au maître les savoirs adaptés aux élèves particuliers qu'il doit enseigner. L'imperfection est ici double : à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Il n'existe pas en France de manuel spécial ZEP[3]. D'ailleurs, au nom de la démocratie, au nom de l'égalité devant le savoir, les enseignants, les syndicats et probablement nombre de parents le refuseraient. Quand le manuel est manifestement inadéquat, non pertinent, on travaillera sans manuel. Ou, en tout cas, sans manuel pour l'élève…

S'adapter à l'air du temps ?

Le manuel est déconnecté de la vie réelle, de la vie de la classe, de la réalité des élèves. Et il ne peut en être autrement. Il peut essayer de masquer ce handicap en se plaçant dans l'air du temps. En courant, par exemple, après les médias à la mode. Sans pouvoir toujours les rattraper. Dans les années 1920, la photo rend les manuels plus vivants ; à partir des années 1960 se développent l'iconographie et la quadrichromie dans les manuels.

3. **Dans le système scolaire français, les ZEP sont des zones d'enseignement prioritaire,** situées dans les quartiers socialement défavorisés, à fort échec scolaire. Les écoles situées en ZEP bénéficient de moyens supplémentaires.

Il faut essayer d'intégrer le manuel dans l'univers de l'image familier à l'enfant (la B.D., les affiches, la télévision en couleurs, le cinéma). Aujourd'hui, les manuels essaient d'adapter des configurations de l'outil informatique. Les structures deviennent complexes, la documentation composite ; il faut pouvoir faire fonctionner la transversalité, les lectures plurielles, etc. D'où une « […] complexification de la structure des ouvrages devant laquelle les élèves – mais aussi les enseignants ! – peuvent se trouver désemparés » (Choppin, 1999, p. 26). Où est le profit ?

À des degrés divers, pour des causes diverses, le manuel est un mauvais outil irrémédiable.

5. IMPERFECTIONS CONTINGENTES

Pour traiter ce point, nous retiendrons les conditions de production d'un manuel, sa présentation matérielle et la maîtrise des contenus par les auteurs, en prenant nos exemples dans des manuels de grammaire.

5.1. LES CONDITIONS DE PRODUCTION : UNE ÉPREUVE DE VITESSE

Le livre scolaire est un marché. La concurrence est importante. Lorsque de nouveaux programmes sont en préparation, les éditeurs sont les premiers informés, reçoivent les projets avant les autres acteurs sociaux, afin qu'ils puissent « sortir » les manuels sitôt la parution des textes officiels, de préférence avant le mois de juin, temps où les enseignants reçoivent leurs crédits et passent les commandes pour la rentrée. Les auteurs de manuels n'ont généralement que quelques mois pour fabriquer l'ouvrage destiné à l'élève, et quelques petits mois supplémentaires pour celui du professeur. Il est clair que, dans ces conditions, on ne peut que saluer les performances des auteurs de manuels, tout en comprenant que la perfection ne puisse être atteinte.

5.2. LA PRÉSENTATION MATÉRIELLE : LA PROLIFÉRATION ICONIQUE

Depuis un certain nombre d'années, la part des connaissances a été réduite au profit des illustrations, des exercices, de documents divers, comme si un manuel scolaire devait s'inscrire dans le paradigme des publications saturées d'images du monde extrascolaire. Mais la prolifération iconique a rétréci également la dimension pédagogique du manuel, ce qui tend à

opacifier des connaissances déjà réduites, ainsi que l'a noté Bucheton (1999, p. 44) : « Les contenus de savoirs sont […] souvent rendus très opaques par des pratiques éditoriales qui privilégient la dimension attractive, décorative par rapport à la dimension pédagogique. » Il n'est sans doute pas mauvais pour l'enfant que le manuel présente un certain aspect ludique. Il vaut sans doute mieux apprendre dans la joie que dans la douleur. Le problème, c'est qu'il faut pouvoir apprendre. Et que le manuel doit constituer une base de données cognitives et procédurales pour l'enseignant. Or, un certain nombre de manuels récents ont renversé le rapport traditionnel texte-image, en n'accordant plus au texte qu'une portion plus ou moins congrue. Ainsi, *Le français à la découverte du monde*, CE1 (Hachette, 2004), fait la part belle aux illustrations, qui peuvent parfois occuper plus de la moitié de l'espace (p. 14-15 ; 96-97 ; 140-141, etc.). De même pour le manuel *Français. Des outils pour dire, lire et écrire*, CM1 (Hachette, 2004, p. 12-13 ; 78-79, etc.) ou pour *Ricochets*, CM1 (Magnard, 2003) où la part du texte sur une double page peut être parfois réduite au tiers de la surface (p. 92-93). Dans *Grammaire*, 6e (Magnard, 1996), le texte peut n'occuper qu'un tiers ou un quart de la page (p. 80 ; 194). Et l'on pourrait multiplier les exemples.

5.3. Les contenus : l'exemple du manuel de grammaire

Pour illustrer ce problème, nous prendrons la grammaire comme exemple. Ainsi que nous l'avons indiqué plus haut, la grammaire scolaire n'est pas construite par simple transposition didactique des savoirs savants, comme les différentes écoles de la linguistique les a construits et continue à les construire. Selon Collinot et Mazière (1999, p. 32-33) :

> La grammaire scolaire [va] puiser aux sources des savoirs savants sur la langue mais en les disloquant et en les amalgamant, en fonction de leur rentabilité dans tel ou tel domaine. Témoin actuel de ce procédé cumulatif, l'émiettement dans la majorité des manuels de français de fragments de théories.

Mais nous ajouterons que, d'une part, les savoirs empruntés à des courants linguistiques différents peuvent être incompatibles entre eux, et que, d'autre part, la grammaire scolaire les combine avec des savoirs traditionnels qui ne s'articulent pas forcément de façon rationnelle avec les premiers. C'est ce que nous avons appelé une procédure de « recomposition didactique » de savoirs hétérogènes (Vargas, 2004).

Ainsi, des savoirs et des procédures acquis d'un certain point de vue (morphosyntaxique, pour la phrase, par exemple), à un certain niveau de la scolarité (l'école primaire), peuvent se trouver falsifiés d'un autre point de vue (énonciatif ou discursif, pour le discours, par exemple), à un autre niveau de scolarité (le collège). La solution de ces problèmes demande un

travail important, pour homogénéiser les savoirs à enseigner et construire des progressions rigoureuses, à travers ce que nous avons appelé une « reconfiguration didactique » des savoirs de référence (Vargas, 2004).

Par ailleurs, les contenus peuvent être inadaptés au fonctionnement des élèves, à leur rapport au savoir, aux objets d'étude. Par exemple dans les années 1970, les programmes et les manuels de grammaire se sont adossés à la linguistique structurale des années 1950-1960, sous ses différentes formes, pour proposer une grammaire scolaire dite « formelle » (adoptant strictement un point de vue morphosyntaxique et évacuant toute dimension sémantique). Ce fut un échec, car les enfants ont un rapport sémantique et pragmatique au langage. Au milieu des années 1980, pour tenter de résoudre le problème, les manuels vont combiner, dans les mêmes leçons, les démarches et les concepts de la grammaire scolaire traditionnelle (à dominante sémantique) et ceux de la grammaire formelle (Vargas, 1997b). Sans qu'on ait pu noter d'améliorations fulgurantes ni dans la maîtrise des savoirs grammaticaux ni dans le maniement de la langue écrite ou orale.

Les éditeurs s'adressent généralement à des personnes estimées compétentes pour la réalisation des ouvrages. Mais, en France, comme nous l'avons déjà relevé, il n'y a pas de contrôle *a priori* des manuels. En outre, du fait de la concurrence, les délais de conception sont parfois très courts. Cela peut poser le problème des savoirs des auteurs, ou celui des conditions dans lesquelles ils ont réalisé leur travail. Voici trois exemples :

- Dans le fichier du professeur relatif au manuel *Grammaire 4e* chez Belin (2002), est proposé le corrigé d'un exercice demandant d'analyser des phrases en thème et propos (p. 47). La phrase :

  Dans les jardins de mon père, les lilas sont fleuris

  est analysée en :

  Thème : Dans les jardins de mon père
  Propos : les lilas sont fleuris

  Mais pour :

  Dans mon petit panier, j'ai mis trois œufs, deux bœufs et un cahier deux solutions sont proposées :

  Thème : Dans mon petit panier, j'
  Propos : ai mis trois œufs, etc.

  ou :

  Thème : Dans mon petit panier, j'ai mis
  Propos : trois œufs, etc.

Mais pas selon le schéma de l'exemple précédent :

Thème : Dans mon petit panier

Propos : j'ai mis, etc.

Cette différence d'analyse peut peut-être s'expliquer, mais encore faudrait-il le faire dans un fichier destiné à éclairer l'enseignant. À qui, par ailleurs, on a cru bon d'apprendre, p. 47 (peut-être pour permettre au professeur de briller devant ses élèves ?) que les notions de « thème » et de « propos » avaient été introduites par Bally (1951), dans son *Traité de stylistique française*. Remarquons simplement que Bally est mort en 1947, que la première édition de cet ouvrage date de 1909, et qu'on en a retenu plutôt les notions de *dictum* et de *modus.* Le couple thème-propos (ou thème-rhème) relève de l'approche fonctionnelle de la phrase, issue de l'école de Prague. Dans la même page, la notion d'« éléments de transition » entre le thème et le propos est attribuée à Combettes (1983), alors qu'on la doit à Firbas (1966) dans les *Travaux linguistiques de Prague*. Enfin, il est posé que « dans les linguistiques anglo-saxonnes », « thème » et « propos » sont appelés *topic* et *focus*. Certains pensaient naïvement que c'était plutôt *topic* et « comment »…

- Un manuel de *Français* pour le CM1, paru chez Hachette, en 2004. Dans la leçon sur les adjectifs qualificatifs, on distingue (p. 94) les « adjectifs épithètes » des « adjectifs attributs », ce qui formulé ainsi ne permet pas de distinguer clairement la nature de la fonction, et on illustre cette différence par l'exemple suivant :

  « Mon frère a les cheveux bruns. Les cheveux de mon frère sont bruns. »

  Il est évident qu'on ne peut que regretter que soit présenté comme exemple d'adjectif épithète, un adjectif attribut du complément d'objet.

- Dans un manuel pour les CM1 (*Ricochets*, Magnard, 2003), on trouve la définition suivante : « Certains mots se prononcent de la même façon, mais ne s'écrivent pas de la même façon, on les appelle des homonymes. Exemple : la mère, la mer, le maire ». Donc la « grève », au bord de mer, et la « grève » du zèle ne seraient pas homonymes, puisqu'ils s'écrivent de la même façon… Dans le manuel pour le maître, on tente de justifier cette définition en avançant que les homonymes non homographes sont plus nombreux que les homonymes homographes, et que pour ces derniers la frontière avec la polysémie n'est pas toujours aisée à déterminer. Les zones d'incertitude sur le plan théorique doivent-elles conduire à construire, au plan didactique, des certitudes erronées ?

Tous ces exemples peuvent paraître anecdotiques. Malheureusement, on peut les multiplier presque à l'infini.

6. PERSPECTIVES

Nous traiterons ce point en reprenant les trois types d'imperfections que nous avons présentées, et en essayant de voir dans quelle mesure il serait possible d'y remédier.

6.1. LES IMPERFECTIONS CONTINGENTES

Elles sont certainement les plus faciles à résoudre. Peut-être par un contrôle *a priori* des manuels par des équipes de spécialistes faisant autorité (pédagogues, didacticiens, spécialistes de disciplines), totalement indépendants, aussi bien du pouvoir politique que des éditeurs[4]. Par des tests sur le terrain, réalisés par des enseignants aguerris, évalués par des équipes qualifiées. D'autres solutions encore sont certainement envisageables : l'imperfection contingente n'est pas fatale.

6.2. L'IMPERFECTION NÉCESSAIRE

Est-elle indépassable ? Quelle serait alors la qualification de l'enseignant si l'acquisition du savoir pouvait se réaliser directement à travers le manuel ? Pourrait-on imaginer, dans la classe, le fonctionnement de manuels différents pour une même discipline, avec confrontations, discussions, débats après une phase de travail individuel ou par petits groupes ? L'enseignant serait-il alors un animateur ? Ou un expert, dont le savoir apparaîtrait, en dernier ressort, au-delà, au-dessus des manuels ? Ce qui conduirait à une certaine désacralisation du manuel, et participerait au développement de l'esprit critique chez les élèves. Ce qui bouleverserait le fonctionnement pédagogique des classes, et qui ne peut constituer qu'une utopie dans une institution dont la taille explique la force d'inertie.

4. Il existe en France des spécialistes qui jugent *a posteriori* des ouvrages scolaires. Mais ces jugements ne semblent guère produire d'effets significatifs sur le devenir des ouvrages en cause.

6.3. Les imperfections inhérentes : un témoignage personnel

Ce sont peut-être les plus difficiles à résoudre. Nous avons nous-même tenté l'aventure (Vargas, 1995). Notre projet était de produire un objet qui pouvait s'adapter aux besoins des élèves, à leurs capacités, qui permettait de faire de la grammaire une activité de remédiation face aux difficultés éprouvées, et donc d'échapper à la suite ordonnée des connaissances à acquérir, telles qu'elles se présentent dans un manuel. L'éditeur ayant refusé la forme cédérom, nous avons opté pour le fichier. Les fiches étaient conçues de façon à permettre le centrage sur l'élève, pour qu'il puisse donner sens à son activité et se reconnaître dans son travail. Ce fichier devait permettre de partir réellement de problèmes rencontrés à l'écrit (surtout en activité de production), ou de traiter des formes orales non conformes à la norme du « Bon usage », dans la perspective d'une didactique plurinormaliste (Vargas, 1996).

Il fallait aussi penser au maître. Les besoins des élèves ne répondent pas à une progression préétablie. Le fichier du maître ne contenait donc pas des progressions, mais des réseaux notionnels qui lui permettent de voir quelles sont les fiches à faire travailler pour que les élèves puissent résoudre le problème qu'ils ont rencontré. Cette réalisation s'est soldée par un échec indéniable. Pourquoi ? Probablement parce que le travail laissé au maître était important et délicat : comment décider de ce qu'il est urgent de traiter à un moment donné à partir de productions d'élèves, à partir de difficultés vécues relativement hétérogènes ? En outre, cette méthode réduisait, au moins partiellement, la liberté pédagogique de l'enseignant, dans la mesure où elle lui imposait une démarche de remédiation pour l'étude de la langue. Il s'agissait d'un prototype expérimental destiné à montrer ce que pouvait être une didactique plurinormaliste de la grammaire. Les imperfections inhérentes au manuel étaient supprimées. Les imperfections contingentes aussi, au moins pour une bonne partie. Quant aux imperfections nécessaires, les problèmes restaient posés, puisque, avec ce fichier, le maître n'était plus la source du savoir, le savoir étant construit par l'élève à partir du fichier, les règles étant formulées par lui, l'enseignant n'ayant plus que le statut de catalyseur.

CONCLUSION

Le manuel scolaire multiplie les imperfections. Mauvais outil pour l'élève, sans toujours être un bon outil pour l'enseignant, le manuel scolaire fait problème. C'est une façon de voir la question. Il en est une autre, qui

consiste non pas à voir des problèmes dans le manuel, mais à voir le manuel comme symptôme de problèmes. Ce n'est pas l'élève qui a besoin de manuels, c'est l'enseignant. L'élève a besoin de livres, de bibliothèques, de vidéothèques, d'ordinateurs… et d'enseignants. Si l'enseignant a besoin de manuels, c'est fondamentalement pour deux raisons : d'une part, parce que sa maîtrise des savoirs de référence, des savoirs à enseigner, des démarches didactico-pédagogiques est insuffisante. Cela est historiquement attesté. D'autre part, parce que ses charges d'enseignement sont trop lourdes pour lui permettre de créer son enseignement, trouver les matériaux dont il aurait besoin, se tenir informé de l'évolution des savoirs, des innovations, etc. Le manuel scolaire est la béquille de l'enseignant. Faut-il travailler à perfectionner la canne, à apprendre à mieux s'en servir (former les enseignants à la diversité des usages possibles des manuels, comme le propose, par exemple Choppin, 1997), ou faut-il permettre à l'enseignant d'acquérir l'autonomie de sa motricité ?

BIBLIOGRAPHIE

Altman, P. (2000). « I-M@nuel. **Une nouvelle génération de manuels scolaires** », *Revue de l'EPI*, n° 99, p. 77-82.

Audouard, M.-F. et M. Métoudi (1999). « De Charybde en manuel ou de manuel en Scylla ? », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 53-64.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*, Paris, Klincksieck.

Baudelot, C. et R. Establet (1971). *L'école capitaliste en France,* Paris, Maspero.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

Boutan, P. (1996). *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.

Bucheton, D. (1999). « Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 41-50.

Chanfrault-Duchet, M.-F. (1999). « Les manuels scolaires : outils de formation de l'enseignant ? », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 83-93.

Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savant enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.

Choppin, A. (1997). « Pour une formation aux manuels », *Argos,* n° 20, *Manuels scolaires : qu'en faire ?*

Choppin, A. (1999). « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 17-28.

Collinot, A. et F. Mazière (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*, Paris, Hatier.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.

Firbas, J. (1966). « Non-thematic Subjects in Contemporary English », *Travaux linguistiques de Prague*, 2, p. 239-256.

Gouvernement de la République française (1963). *Décret Fouchet*, Paris, Journal officiel de la République française, 4 août.

Huot, H. (1999). « Le statut du manuel dans l'enseignement actuel », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 29-39.

Kerbrat-Orecchioni, C. et C. Plantin (1995). *Le trilogue*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Métoudi, M. et H. Duchauffour (2001). *Des manuels et des maîtres*, Paris, Les Cahiers du Savoir Livre.

Ministère de l'Éducation nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris CNDP, XO éditions.

Plane, S. (1997). « Un livre ou un outil ? », *Argos*, *20*, *Manuels scolaires* : *qu'en faire ?*, p. 56-59.

Plane, S. (1999). « Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissages », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 65-81.

Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, description et enseignement des langues*, Paris, Bruxelles, Nathan-Labor.

Vargas, C. (1987). *Langage et normes à l'école primaire*, Thèse d'État, Aix-en-Provence, Université de Provence, ronéotée.

Vargas, C. (1995). *Grammaire, cycle 2*, Paris, Magnard, fichier du maître, 1996.

Vargas, C. (1996). « Grammaire et didactique plurinormaliste du français », dans C. Vargas et F. Grossman (dir.), *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pourquoi faire ?*, INRP, p. 83-103.

Vargas, C. (1997a). « La langue : de quoi en perdre son français », *Recherches*, n° 26, Lille 3, p. 17-31.

Vargas, C. (1997b). « Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire », *Le contrôle social du sens*, dans D. Baggioni et P. Larcher (dir.), Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 25-37.

Vargas, C. (1999). « Manuels et activités fonctionnelles de grammaire », dans S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie, p. 171-181.

Vargas, C. (dir.) (2004). « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 35-48.

Liste des manuels scolaires étudiés

Bentolila, A., G. Rémond et J.-P. Rousseau (1992). *Gafi,* Paris, Nathan, CP.

Debayle, J., C. Giribone, M. Touyarot et D. Vitali (1977). *Au fil des mots*, Paris, Nathan, CP.

Géhin, M. et J. Géhin (2004). *Le français à la découverte du monde*, Paris, Hachette, CE1.

Gombert, J.É., P. Colé, J. Desvignes, A. Gaberel, J. Sonnet et S. Valdois (2001). *Croco-livre,* Paris, Nathan, CP.

Guion, J. et J. Guion (1994). *Ratus et ses amis*, Paris, Hatier, CP.

Houblain, L. et R. Vincent (1964). *Daniel et Valérie,* Paris, Nathan, CP.

Léon, R. (2004). *Français. Des outils pour dire, lire et écrire*, Paris, Hachette, Un manuel de français pour le CM1.

Louichon, B. et É. Grimaldi (2003). *Ricochets,* Paris, Magnard, CM1.

Molinier, G. (1996). *Grammaire*, 6e, Paris, Magnard.

Pellet, É., D. Haubert, C. de Vulîllières, M. Paccalin et F. Voltz (2002). *Grammaire 4e*, Paris, Belin.

CHAPITRE 2

Le manuel scolaire québécois

Entre réponses et questionnements

Paul Aubin
Centre interuniversitaire d'études québécoises
de l'Université Laval (CIEQ)
paubin@upc.qc.ca

Résumé

Un rapide coup d'œil sur l'histoire du manuel scolaire peut aider à comprendre le climat dans lequel il a vu le jour et s'est développé de même que les luttes de pouvoir auxquelles il donne lieu. Essentiellement, quatre facteurs étrangers au monde scolaire – ou qu'on aurait souhaité tels – l'ont façonné, parfois en harmonisant leurs politiques, parfois en s'opposant les uns aux autres : l'État, l'Église (ou les Églises ?), l'éditeur et l'étranger. L'auteur décrit les principaux modes d'action de chacun d'eux ainsi que leurs influences sur le produit pédagogique. Enfin, il termine en s'interrogeant sur les lacunes dans l'historiographie du manuel scolaire et suggère quelques directions dans lesquelles devraient s'orienter les recherches.

Pour traiter du manuel scolaire, il n'est peut-être pas inutile de rappeler les principales forces qui ont marqué l'histoire québécoise de cet outil pédagogique – ce sera la section « réponses » évoquée dans le titre de ce chapitre – pour terminer par quelques interrogations sur d'éventuelles pistes de recherche à exploiter. La première approche fournira, je l'espère, un cadre de référence utile, même aux chercheurs intéressés aux problèmes d'actualité, en leur permettant de comprendre comment nous en sommes arrivés à une telle situation. La deuxième pourrait conduire sinon à l'ouverture, tout au moins à l'élargissement de chantiers qui, jusqu'ici, ont été plus ou moins laissés dans l'oubli et pourraient alimenter la réflexion sur la situation présente. Les quelques rappels de notre évolution dans ce secteur seront centrés sur quatre thèmes : les rôles de l'État, de l'Église, de l'éditeur et de l'étranger.

1. RÔLE DE L'ÉTAT (AUBIN, 1995)

Jusqu'en 1840, on peut parler de laisser-faire : tel professeur constate que les élèves apportent en classe ce que les parents fournissent à leurs enfants, même des journaux ! Ce laxisme était favorisé par la non-intervention du gouvernement ; il faut attendre 1829 et la loi des écoles de syndic pour voir apparaître une première mention des manuels dans un texte législatif, et encore se contente-t-on de demander aux syndics de donner la liste des livres utilisés : on ne contraint pas, on se renseigne seulement.

Dans la loi de 1841[1] apparaît pour la première fois une contrainte à laquelle devront se plier parents et instituteurs : il appartient dorénavant aux administrateurs locaux « de régler le cours d'études qui devra être suivi dans chaque école respectivement, d'indiquer les livres dont on y devra faire usage ». Vœu pieux en grande partie ; comment pouvait-on exiger des organismes dont certains membres étaient parfois analphabètes de choisir les livres ? Devant l'impossibilité de demander aux commissions scolaires locales de se prononcer sur le choix des livres, on pense trouver une solution en confiant cette responsabilité à un organisme central. La loi de 1846 enjoint aux commissaires de n'utiliser que les manuels « approuvés et recommandés par le bureau des examinateurs », l'organisme chargé de délivrer des permis d'enseignement. Cette obligation tombe à plat puisque ce bureau n'a jamais reçu le mandat d'approuver les livres.

1. En ce qui concerne les lois scolaires, on met par convention l'année seulement, chez TOUS les spécialistes du domaine, mais non la page, car il existe plusieurs éditions et rééditions.

Constatant l'impossibilité de se fier aux instances locales pour planifier l'utilisation des manuels scolaires, le gouvernement crée, en 1856, le Conseil de l'Instruction publique, dont une des fonctions sera de déterminer quels livres auront droit de cité dans les écoles : c'est la naissance du système d'approbation. Dorénavant, auteurs et éditeurs auront à faire approuver leurs textes avant leur utilisation en classe. Encore faut-il que ces derniers sachent ce qui est permis et ce qui est interdit. Or, on constate que le Conseil de l'Instruction publique, tout comme le législateur dans ses lois, se garde bien d'imposer quelque norme que ce soit. Le comité chargé d'approuver les manuels ne recevant pas de directives à cet égard et ne s'arrogeant jamais le pouvoir d'en rédiger, va au cas par cas. La plupart des refus sont motivés par des considérations utilitaires ou pédagogiques. En fait, le seul véritable guide autant pour les auteurs que pour les examinateurs demeure le programme d'études. Le surintendant en publie un premier en 1849 (Allard et Lefebvre, 1998), définissant quelles disciplines seront enseignées et ce que l'élève est censé y apprendre. Révisés périodiquement, de plus en plus élaborés, ces programmes deviennent la principale, sinon la seule balise, tout au moins jusqu'au début des années 1970, à diriger auteurs et usagers des manuels et sur lesquels le comité chargé de l'approbation se base pour rendre ses décisions, même s'il n'y fait pas référence explicitement.

Occasionnellement, les administrateurs justifient leur refus, invoquant habituellement des raisons pédagogiques comme la faiblesse du texte ou son inutilité – le sujet proposé ne correspond pas au programme – ou le fait qu'il y a suffisamment de manuels approuvés dans la discipline concernée. À l'occasion, mais très rarement, peut-on parler de censure. En 1875, les frères des Écoles chrétiennes sont mis en demeure de changer, dans la prochaine réimpression de leur grammaire, un poème jugé inconvenant sans qu'on sache sur quoi portait exactement la condamnation : les « deux pigeons langoureux » ou la dizaine de vers consacrés « au bon gros porc anglais ».

Alors que les programmes définissent ce que doivent contenir les manuels, les listes de manuels approuvés que publie périodiquement le gouvernement permettent aux commissaires et aux professeurs de savoir ce qui a été effectivement approuvé et doit normalement être utilisé à l'exclusion de tout autre imprimé.

Le Conseil de l'Instruction publique, bras exécutif du législateur pour gérer le manuel scolaire, exerce-t-il un véritable pouvoir ? Dès sa création, en 1856, on rappelle aux administrations locales que seuls seront acceptés, dans les écoles, les manuels autorisés par lui. Or, à la lecture des rapports annuels du Surintendant de l'Instruction publique comme à celle de sa

correspondance, on relève, année après année, des rappels à l'ordre suivis de menaces de sanctions économiques, mais rien n'y fait : régulièrement circulent dans les écoles des livres non approuvés. Intervention de l'État, certes, mais avec un succès moyen !

La situation change radicalement à partir des années 1960, avec la création d'un véritable ministère de l'Éducation (MEQ) qui est devenu depuis 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), plus structuré que l'ancien Conseil de l'Instruction publique et omniprésent dans la vie scolaire. Le contrôle sur les livres utilisés est renforcé : contrôle facilité par l'instauration de la gratuité des manuels. Ainsi, le ministère peut contrôler ce que les commissions scolaires achètent.

En plus de resserrer le contrôle sur l'achat des manuels, le ministère de l'Éducation, particulièrement à partir de 1980, se met à publier des textes à l'intention des auteurs et des éditeurs et multiplie les programmes par discipline. Mais la grande nouveauté des vingt-cinq dernières années demeure l'apparition d'une série de guides normatifs et de devis (Allard, 1983) : les manuels ne sont pas seulement des véhicules de connaissance, mais ils doivent aussi être des agents de formation à la vie en société. La chose n'est pas complètement nouvelle : les programmes des années 1940 rappelaient aux auteurs que les manuels d'histoire du Canada devaient susciter une adhésion patriotique, ce en quoi le Québec n'innovait pas. Maintenant, tous les manuels sont mis à contribution pour promouvoir le civisme, valoriser les apports culturels des nouveaux immigrants et s'opposer au sexisme, au racisme et à la violence.

Il faut admettre qu'il y avait matière à amélioration : nous n'avons qu'à feuilleter les manuels d'histoire des années 1940 pour constater l'image qu'ils véhiculaient des Amérindiens (Vincent et Arcand, 1979). Pour éviter toute nouvelle dérive, on enchâsse dans la loi de 1978 le pouvoir de la commission crie de « choisir des cours, manuels et matériel didactique convenant aux autochtones et prendre les dispositions pour les mettre à l'essai, les évaluer et, finalement, les faire approuver ». Pour le compte du statut de la femme, Dunnigan (1975) n'a aucune difficulté à relever de nombreux passages de manuels dans lesquels n'étaient dévolus aux fillettes que des rôles peu valorisants. On peut se demander si la volonté de prévenir de telles déviances n'a pas engendré des précautions exagérées : alors que le programme d'histoire du Canada pour la 4e année du secondaire de 1982 couvre 67 pages, le devis qui l'accompagne et qui a été rédigé à l'intention des auteurs et éditeurs en compte 119 (Anonyme, 1982).

2. RÔLE DE L'ÉGLISE

On a beaucoup glosé sur le rôle – pour ne pas dire le contrôle – de l'Église catholique, en matière d'éducation, et particulièrement en ce qui concerne les manuels scolaires. Qu'en est-il au juste ? Certes, les textes de loi encadrant l'éducation lui réservent une place de choix. La loi de 1846 donne au curé local un droit de regard sur tout manuel ayant rapport à la morale ou à la religion. Une formulation aussi vague aurait pu ouvrir la porte à toutes sortes d'ingérences – un manuel peut-il être neutre ? – mais dans les faits on ne rencontre que quelques rares cas de contestation par un membre du clergé et réglés au bénéfice du Conseil de l'Instruction publique, tel ce curé qui, en 1899, se fait rappeler à l'ordre : il ne peut imposer son choix du manuel d'histoire sainte, car seuls les catéchismes et les livres de prières sont couverts par la loi de 1846 (Aubin et Simard, 1997).

Mais c'est surtout la loi de 1875 qui renforce le pouvoir de l'Église dans ce domaine : dorénavant, le Conseil de l'Instruction publique sera divisé en deux comités confessionnels et le comité catholique sera composé de tous les évêques qui y siégeront d'office et d'un nombre égal de laïcs désignés par le gouvernement. L'Église s'est ainsi assurée d'un rôle prédominant, d'autant plus qu'un des sous-comités clés, celui de l'approbation des manuels scolaires, est toujours présidé par un évêque. Il serait facile de relever quelques cas de décision arbitraire, tel monseigneur Langevin qui, en 1879, s'oppose à l'approbation d'une géographie publiée par l'éditeur protestant Lovell parce qu'on n'y établit pas clairement que la religion catholique est la seule vraie… À l'opposé, on voit le cardinal Taschereau donner son aval à un livre de lecture publié initialement en Ontario par l'éditeur protestant Copp Clark (Aubin et Simard, 1997). Bien que dominé par l'épiscopat, le sous-comité responsable des livres prend des décisions basées d'abord et avant tout sur des motifs d'ordre pédagogique ou pécuniaire, n'invoquant à peu près jamais des raisons d'ordre religieux, ainsi qu'en témoignent les procès-verbaux de ses réunions.

Le seul cas de véritable censure par l'Église catholique, dans le domaine des manuels scolaires, est une question d'ordre interne. Aux disciples québécois de l'évêque français, monseigneur Gaume, voulant restreindre, voire interdire, l'usage des auteurs latins dans l'enseignement des langues anciennes, l'évêque de Québec, monseigneur Baillargeon (1868) répond par une condamnation : l'abbé Pelletier, zélé propagateur de cette autocensure, est condamné publiquement et les collèges pourront continuer à utiliser les textes qu'ils choisiront pour l'enseignement du latin.

Il faudrait parler du rôle des Églises, car en parallèle à l'Église catholique, il faut placer les Églises protestantes qui interviennent tout autant dans le monde de l'éducation. Rappelons que la loi de 1846 confère au pasteur le même pouvoir de contrôle que celui attribué au curé. De plus, avec la loi de 1875, le comité protestant du Conseil de l'Instruction publique devient une entité distincte du comité protestant et il est la seule autorité apte à choisir les manuels.

Tout comme chez les catholiques, on trouve quelques cas de censures à l'encontre des manuels publiés par les catholiques. En 1864, John William Dawson, recteur de l'Université McGill, reproche aux frères des Écoles chrétiennes de prêcher l'*anglophobia* dans leurs livres de lecture ; que l'accusation soit fondée ou non, la communauté accepte de retirer dans les versions subséquentes les passages litigieux (Dawson, 1864). L'année suivante, un principal d'école, John Hamilton Graham, s'insurge contre l'obligation qu'on aurait faite aux aspirants anglophones au diplôme d'enseignement de lire les *Devoirs du chrétien*, manuel de lecture qui contient des « *articles on the dogmas and practices of Roman Catholics, which are highly offensive to most Protestants* » (Graham, 1865, p. 3). Le surintendant rappelle au bouillant pourfendeur que ce manuel n'est approuvé que pour les catholiques. Mais pas plus que chez les catholiques, on peut parler de véritable censure : en 1976, le comité protestant situait son taux de refus d'approbation à moins de 2 % (Anonyme, 1976).

Il reste deux cas marginaux, les commissions scolaires où se côtoient les deux religions dominantes et les écoles juives. Dans le premier cas, le surintendant Meilleur tranche par un jugement de Salomon : on y fera « usage de livres dont les principes de morale et de religion ne portent atteinte à la foi particulière d'aucun » (Meilleur, 1849, p. 51). Pour les juifs, on adopte la même voie de respect, comme le stipule la loi de 1903 : « aucun élève de croyance judaïque ne pourra être contraint de lire ou d'étudier dans aucun livre religieux ou de dévotion […] auquel s'objectera le père […] ».

Par conséquent, si l'on doit analyser le poids des Églises dans le monde des manuels scolaires, c'est du côté de leur production, beaucoup plus que de la structure administrative qui les encadre qu'il faut regarder.

3. RÔLE DE L'ÉDITEUR

Dans son tout premier rapport à titre de surintendant de l'Instruction publique, Meilleur (1843) entrevoit l'importance du manuel scolaire dans le commerce de l'imprimé au Bas-Canada ; il faut bien admettre qu'il fallait,

au début de la décennie 1840, des talents de visionnaire pour entrevoir l'essor fulgurant que prendrait le manuel scolaire et le rôle de moteur qu'il jouerait dans l'industrie du livre au Québec.

Depuis 1765, date d'impression du *Catéchisme de Sens* à Québec, jusqu'en 1839, il s'est publié au Bas-Canada 265 manuels, éditions princeps et réimpressions confondues, soit une moyenne de 3,5 livres par année (Aubin, 2004) alors que pour la décennie 1990, j'en ai recensé 3 170 (ces chiffres proviennent du catalogue informatisé et la compilation de la production des dernières années n'est pas terminée ; voir Aubin, s.d.), pour une moyenne annuelle de plus de 300. L'augmentation du nombre de titres ne va pas de pair avec l'augmentation du nombre d'éditeurs : les 265 manuels de la période initiale sont à porter au compte de 61 éditeurs alors que la production de la décennie 1990 est le fait de 69 éditeurs, ce qui dénote une forte concentration, encore plus accentuée quand on ventile par éditeur : neuf maisons d'édition accaparent 74 % des mises en marché durant cette décennie.

Le commerce du manuel scolaire répond aux lois du marché de l'édition en général, en commençant par l'apparition et l'expansion de la clientèle. On note que l'augmentation du nombre de titres suit la courbe ascendante de la fréquentation scolaire. À titre d'exemple, 51 % des livres publiés avant 1840 le sont durant la seule décennie 1830 alors qu'on vient d'instaurer, en 1829, les écoles de syndic qui provoquent un bond spectaculaire dans la fréquentation scolaire : on passe de 18 000 élèves en 1829 à 41 000 en 1831 (Audet, 1971). Par ailleurs, ce marché est régi par une force qui lui est propre : les instances gouvernementales sont seules habilitées à décréter quels imprimés peuvent circuler dans les écoles. Aussi peut-on lire dans la correspondance du Département de l'Instruction publique des milliers de lettres d'éditeurs quémandant l'aval de leurs productions par les autorités compétentes ; si l'approbation n'est pas une garantie absolue de réussite commerciale, elle constitue un élément important pour assurer une meilleure part du marché. Une autre facette qui est propre au marché du manuel scolaire, et liée à la précédente : auteurs et éditeurs rédigent et publient des manuels qui correspondent aux programmes officiels, ce qui est une des conditions essentielles pour obtenir l'approbation recherchée. Certains éditeurs, comme les frères des Écoles chrétiennes, en arrivent à produire leurs propres programmes, évidemment en accord avec ceux du gouvernement, mais qui proposent une répartition mensuelle de la matière à étudier en précisant les pages de leurs manuels qui permettent de satisfaire aux exigences du programme (Anonyme, 1878) ; on comprend alors qu'une telle stratégie ne peut que favoriser les ventes de leurs publications. Les éditeurs s'adaptent aux réalités locales du marché. En 1811, l'éditeur Cary publie des *Éléments de la langue anglaise ou méthode pratique*

pour apprendre facilement cette langue ; il semble même que les premières générations d'immigrés anglais comprendront la nécessité d'apprendre un minimum de la langue parlée dans la colonie nouvellement acquise. En 1810, paraissent à Montréal deux manuels toujours importés d'Angleterre : *The Elements of French Conversation* de John Perrin et *Syllabaire François or a French Spelling-Book* de Porny. On pense même à répondre, tout au moins en partie, aux besoins de la clientèle amérindienne : de 1770 à 1921, une dizaine de manuels scolaires rédigés dans l'une ou l'autre des langues amérindiennes seront publiés.

Non seulement l'édition du livre d'école doit-elle composer avec des contraintes qui lui sont propres, mais en plus, elle reflète la structure du marché : espace bilingue, l'édition voit apparaître des éditeurs qui ciblent l'une ou l'autre des collectivités, d'autant plus que le monde scolaire est également divisé en camps bien tranchés. Certes, des éditeurs francophones, et l'inverse est également vrai, publient occasionnellement en anglais, mais peu souvent, mise à part la « Nouvelle imprimerie » de Desbarats qui se convertit, dans certains cas, en « *New Printing Office* » pour les besoins de la cause. Dans l'ensemble, les anglophones ont leurs propres éditeurs qui se spécialisent suivant les clientèles confessionnelles : au XIXe siècle, Lovell devient le principal éditeur pour les écoles anglo-protestantes alors que Sadlier dessert la clientèle anglo-catholique. Et là aussi joue une des lois essentielles du marché : la clientèle anglophone devient si faible qu'elle ne parvient plus à faire vivre ses éditeurs. Depuis une cinquantaine d'années, il ne s'est pratiquement pas imprimé au Québec de manuels pour les anglophones, protestants ou catholiques.

L'édition du manuel scolaire au Québec serait à la fois incomplète et incompréhensible si l'on ignorait une de ses caractéristiques, soit l'implication des communautés religieuses dans ce secteur économico-culturel qui prolonge et amplifie le rôle de l'Église dans la sphère de l'éducation. Pendant les deux premiers siècles étudiés – 1765-1964 –, 48 % des manuels (éditions princeps) publiés au Québec le sont par l'une ou l'autre des 38 communautés religieuses associées à l'éducation, atteignant un sommet de 68 % pendant la décennie de 1920. Ce taux est encore plus éloquent si l'on tient compte des disciplines ; durant cette même décennie, en histoire du Canada, en français (grammaire et lecture), en anglais, langue seconde et en arithmétique, soit les disciplines où se concentrent les meilleures ventes, 87 % des éditions princeps sont à porter au compte des communautés (Aubin, 2001). L'édition, par les communautés religieuses, prend une ampleur telle que l'une d'entre elles, les frères de l'Instruction chrétienne, en arrive à changer le toponyme de son siège social : en page couverture de ses manuels, Laprairie cède occasionnellement la place à La Mennais, du nom de son fondateur.

Plusieurs facteurs expliquent cette mainmise, à commencer par l'origine des communautés religieuses. Fondées en France, tout au moins pour les hommes, elles y ont acquis une expérience dans la rédaction et l'édition du manuel comme, par exemple les frères des Écoles chrétiennes qui, en 1837, s'implantent au Québec. De plus, au XIXe siècle, le contrôle gouvernemental sur l'imprimé scolaire en est à ses débuts et laisse beaucoup de latitude aux éditeurs. Les communautés religieuses peuvent également compter sur l'encouragement, parfois tacite et souvent exprimé, des autorités, autant religieuses que politiques, dans cette sphère d'activité ; le discours de Thomas Chapais devant le Conseil législatif est explicite à ce sujet : qu'on laisse aux communautés le choix de leurs livres (Chapais, 1899).

Tout comme les éditeurs laïcs, les supérieurs des communautés religieuses écrivent régulièrement au surintendant pour obtenir l'approbation de leurs manuels. Chaque communauté dispose à la fois d'un bassin de producteurs – les auteurs non salariés sont presque toujours issus de ses rangs – tout comme d'une clientèle assurée et presque captive, ses propres élèves. Face aux commissions scolaires, employeurs des communautés religieuses enseignantes, l'attitude de ces dernières oscille entre collaboration et opposition : à l'occasion – comme ce fut le cas du frère Martial avec la commission scolaire de Montréal, en 1929 – elles se font assurer qu'un manuel non encore rédigé et forcément non encore approuvé sera utilisé par la commission. Par ailleurs, chacune utilise dans ses écoles ses manuels, indépendamment de la volonté de la commission scolaire qui voudrait uniformiser le choix des manuels sur le territoire de sa juridiction. Des commissions scolaires, comme celle de Beauport, confèrent à la communauté religieuse qu'elle engage par contrat le droit à n'utiliser que ses manuels (Anonyme, 1908). De plus, la loi de 1909 étend cette prérogative dont jouissent les communautés à l'ensemble des commissions scolaires.

Opération pédagogique, certes, mais aussi opération économique. Un long mémoire du supérieur des frères de l'Instruction chrétienne ayant pour objectif de s'opposer à l'uniformité des livres à Montréal – ce qui obligerait ses inférieurs à utiliser des manuels publiés par d'autres éditeurs – mélange adroitement les deux types d'arguments (Louis-Arsène, 1918). Non seulement les communautés sont-elles éditrices, mais la plupart disposent également de leurs propres imprimeries, et certaines, comme dans le cas des frères des Écoles chrétiennes, en 1937, font enregistrer une nouvelle charte de leur corporation entérinant officiellement leurs activités d'éditeurs et d'imprimeurs auxquelles elles se livraient, dans les faits, depuis soixante-quinze ans. Inévitablement, les éditeurs laïcs et religieux vont s'affronter, les premiers reprochant aux seconds d'empiéter sur leur

territoire. Un premier accrochage se produit au tournant du siècle alors que le syndicat des typographes de Montréal lance un cri d'alarme : les communautés acculeraient des imprimeurs à la faillite (Vidricaire, 1983). L'accusation refait surface sous la plume d'un journaliste (Riverin, 1938) qui résume les griefs à l'égard des communautés éditrices de manuels scolaires ; or, curieusement, on ne leur reproche pas tant l'édition et l'impression des manuels scolaires, que le fait d'utiliser leurs presses pour produire des travaux de ville. Ce sont là des frottements entre éditeurs laïcs et religieux, certes, mais qu'il ne faut pas exagérer, d'autant plus qu'il y a eu, tout au moins au XIXe siècle, collaboration entre les deux milieux, alors que les communautés, ne disposant pas encore de leurs presses, confiaient forcément aux laïcs l'impression des manuels qu'elles éditaient. La production des manuels scolaires, affaire pédagogique sans doute, était aussi – tout autant ? – affaire économique pour les uns comme pour les autres. Quelque vingt-cinq ans après la dénonciation de Riverin (1938), le rapport d'une commission d'enquête sur le commerce du livre en général écorchera éditeurs laïcs et religieux quant aux stratégies peu orthodoxes utilisées dans le commerce du manuel scolaire (Bouchard, 1963).

Le premier signe annonçant un changement de situation est visible au milieu des années 1940 alors qu'apparaît pour la première fois un éditeur spécialisé dans le manuel scolaire qui ne soit pas une communauté : le Centre de psychologie et de pédagogie. Il n'est pas inutile de souligner ici qu'il s'agit d'une coopérative de professeurs. Même si des éditions princeps produisent encore près de 50 % durant les années 1950, les communautés manifestent les premiers symptômes de l'essoufflement à venir, celui-ci se traduisant par la baisse notable de recrutement. Cela aura deux effets immédiats sur leur commerce du manuel scolaire : elles doivent remplacer leur propre personnel d'auteurs et d'imprimeurs par des laïcs et elles dirigent de moins en moins d'écoles. Au milieu des années 1960, les clercs de Saint-Viateur cèdent leurs actifs à Pierre Tisseyre des Éditions du Renouveau pédagogique et les frères des Écoles chrétiennes en font autant en faveur de Guérin, vingt ans plus tard.

En dehors du poids économique que représentent les communautés religieuses dans ce commerce, ce qui pourrait peut-être nous intéresser davantage, c'est l'image ou la doctrine que véhiculent les manuels produits par les communautés. Or, les quelques textes consacrés à cet aspect de la production montrent que les manuels conçus par les congréganistes n'étaient pas plus « catholiques » que ceux qui étaient produits par des auteurs/éditeurs laïcs (Gagnon, 1999).

Les éditeurs autant laïcs que religieux doivent compter avec un autre joueur dans le commerce du manuel scolaire : non seulement le gouvernement a la main haute sur le contenu des imprimés destinés aux élèves, mais en plus il intervient directement dans ce commerce par une série de lois qui essaient toutes, de différentes façons, d'atteindre deux objectifs : diminuer le coût des livres et en arriver à une certaine uniformité. On l'y retrouve une première fois dès 1833, alors que le Parlement vote une subvention pour publier « un livre d'arithmétique, de géométrie et de tenue des livres pourvu que l'édition soit tirée à mille exemplaires, et que le tout se vende à un prix qui n'excédera pas deux chelins […] » ; ce manuel de William Morris paraît effectivement cette même année.

Devant la trop grande multiplicité des manuels et leur prix jugé trop élevé, le département de l'Instruction publique frappe un grand coup en 1876 : il obtient la promulgation d'une loi qui l'autorise à se faire libraire en créant un « Dépôt du livre » où les commissions scolaires pourront se procurer, à des prix que l'on assure avantageux, les effets scolaires en général et particulièrement, les manuels. Le système semble bien fonctionner dès le début, car en 1878, le surintendant Ouimet est heureux d'annoncer que plus de 300 municipalités s'approvisionnent au dépôt. En fait, il fonctionne même trop bien, car les libraires-éditeurs, autant laïcs que religieux, organisent une véritable attaque, dont les jérémiades sont regroupées dans un factum où le monopole exercé par cet organisme et les conflits d'intérêts de ceux qui le dirigent (Gravel, 1880) sont dénoncés. Dès 1880, la librairie gouvernementale, unanimement contestée, est abolie. Au début des années 1920, devant les difficultés éprouvées par les écoles anglaises pour se procurer des manuels achetés régulièrement en Angleterre, le comité protestant du département de l'Instruction publique tente de ressusciter le dépôt du livre uniquement pour les anglophones, mais sans plus de succès (Aubin et Simard, 2005).

Après avoir tenté de se faire libraire, le gouvernement essaie aussi de devenir éditeur. La loi de 1859 permettait au Conseil de l'Instruction publique, tout nouvellement créé, d'acquérir le droit de propriété des manuels et de se faire éditeur, mais dans les faits, à de rares exceptions près, il n'avait pas exercé cette prérogative au XIXe siècle. En 1900, le gouvernement se lance dans une grande aventure toujours pour répondre aux mêmes objectifs – ceux de diminuer le prix et le nombre de livres : il décide de publier une série de livres, un par année scolaire, dans lequel on retrouvera toute la matière au programme pour l'année scolaire visée et de les distribuer gratuitement aux commissions scolaires qui en feront la demande. Le seul manuel qui paraîtra est celui des débutants sous le titre de *Mon premier livre*. L'accueil est enthousiaste, tout au moins hors des grandes villes ; la correspondance du département de l'Instruction

publique contient des milliers de requêtes venant des secrétaires-trésoriers. Jusqu'en 1938, dernière date où l'on trouve de la correspondance relative à ce manuel, on estime qu'il a été tiré à plus de un million d'exemplaires, sans doute un des plus grands succès, sinon le plus grand succès de librairie au Québec.

L'État intervient d'une autre façon dans le commerce du manuel : par l'entremise des commissions scolaires, il achète les livres d'école pour ensuite les distribuer gratuitement. La loi de 1897 évoque, pour la première fois, la possibilité de la gratuité qui connaît une première application massive avec *Mon premier livre*. Sans doute avait-on vu trop grand pour les capacités du législateur : non seulement *Mon premier livre* ne sera jamais suivi d'un second, mais les textes de loi subséquents qui évoquent la gratuité des manuels, comme ce fut le cas en 1912, en restreignent la portée : « Il est loisible aux commissaires et aux syndics d'écoles, de fournir, en tout ou en partie, les livres de classe à tous les enfants qui fréquentent les écoles de leurs municipalités ; ces livres sont payés à même le fonds scolaire de la municipalité. » L'expression « loisible » revient ensuite dans plusieurs lois et ce n'est qu'en 1961 que les commissaires sont obligés de « mettre gratuitement les livres de classe à la disposition de tous les enfants […] ». Comme il acquitte la facture que lui refilent les commissions scolaires, le gouvernement fixe les modalités d'achat auprès des libraires qui doivent être « agréés » : c'est la loi de 1972.

4. RÔLE DE L'ÉTRANGER

Déplorant l'usage intensif de manuels américains, particulièrement dans les Cantons de l'Est, le surintendant Meilleur (1843) en soulignait le danger – ils véhiculent des théories subversives comme le républicanisme – et l'inconvénient : ils ne favorisent pas l'essor d'une industrie locale du livre. Le recours au manuel d'ailleurs n'était pas nouveau et ne se limitait pas à une seule région du Québec.

Jusqu'en 1763, tant que la colonie est d'obédience française, on ne trouve aucune imprimerie en Nouvelle-France ; le réseau des écoles, même à l'état embryonnaire, ne pouvait donc compter que sur les importations de la métropole. La cession de la colonie à l'Angleterre signifie deux changements majeurs en ce qui concerne l'éducation : d'une part, l'arrivée d'un nouveau contingent d'immigrés – anglophones et majoritairement protestants – qu'il faudra instruire et, d'autre part, l'implantation d'une industrie du livre. Il n'est pas sans intérêt de rappeler que le premier livre imprimé à Québec, en 1765, est mis sur le marché par un imprimeur anglophone et protestant, arrivé de Philadelphie ; il publie un catéchisme

rédigé initialement en France. Le ton est donné : le premier livre imprimé au Québec est un manuel scolaire importé, c'est un manuel pour l'enseignement religieux, et l'éditeur répond à un besoin du marché sans s'embarrasser de considérations religieuses ou linguistiques.

Que la majorité des apports étrangers viennent de France (Aubin, 2000) n'a rien pour surprendre, mais il ne faut pas oublier que depuis 1763, nous devons faire avec la présence anglaise. Et là aussi se manifeste une de nos constantes : le premier manuel publié pour les anglophones, en 1778 (*An Abstract of The Douay Catechism)*, est un livre de religion. Cela ne surprend guère, mais pour les anglo-catholiques, c'est ce qui devrait inciter à étudier la répartition des protestants par rapport aux catholiques chez les nouveaux arrivants.

L'ouverture d'un nouveau marché n'engendre pas automatiquement l'apparition d'une nouvelle classe d'auteurs : les rédacteurs québécois de manuels scolaires tardent à se manifester, laissant la place aux importations. Au XVIIIe siècle, on ne compte que deux productions locales un *Catéchisme à l'usage du diocèse de Québec*, publié en 1777 par un anonyme ecclésiastique, et un *Recueil de cantiques à l'usage des missions, des retraites et des catéchismes* de l'abbé Jean-Baptiste Boucher-Belleville en 1795. Au début du XIXe siècle, les premiers manuels rédigés au Québec pour des disciplines autres que la religion font leur apparition : la *Géographie à l'usage des écoliers du petit séminaire de Québec* de l'abbé François Pigeon en 1804, le *Traité d'arithmétique pour l'usage des écoles* de Jean-Antoine Bouthillier en 1809 et *A Conscise Introduction To Practical Arithmetic : For The Use of Schools* de John Strachan également en 1809. La timide émergence d'une classe d'auteurs québécois ne doit pas masquer la tendance lourde à l'emprunt qui perdure : des 45 titres publiés avant 1820, 30, soit les deux tiers, sont des importations.

Ce recours à l'étranger emprunte différentes formes ; il peut s'agir de réimpressions intégrales – ce qui constitue la pratique la plus fréquente –, mais aussi d'adaptations et de traductions. Avant le resserrement des lois sur le droit d'auteur à partir du milieu du XIXe siècle, on peut supposer que les éditeurs québécois se livrent impunément au plagiat, et ils ne s'en cachent pas, allant jusqu'à afficher leurs sources en première page de couverture, comme cette *Histoire abrégée de l'ancien Testament* de 1815 dont on indique que c'est « une nouvelle édition sur celle de Paris ». Plus tard, on les voit négocier des ententes, parfois en profitant du passage en France de fonctionnaires québécois, comme ce fut le cas de Magnan, mandaté par Langlais auprès d'Armand Colin pour acquérir les droits de la *Nouvelle méthode de Langue française* de Brunot et Bony. Occasionnellement, on importe un livre en feuilles et on l'assemble au Québec après avoir soigneusement remplacé la page couverture initiale avec le nom de

l'éditeur français par une page donnant le crédit à un éditeur québécois. Il en est ainsi pour les *Éléments de trigonométrie* présentés comme une publication d'Elzéar Vincent de Québec en 1875, alors que le colophon révèle qu'il s'agit en fait d'un livre imprimé en France par Mame de Tours. Aux livres étrangers reproduits au Québec, il faut ajouter ceux qui ont été importés directement de l'étranger, pratique commune pour les collèges classiques, mais qui ne leur est pas exclusive ; Olivier (1979) a dressé la liste de ceux qui étaient utilisés au Collège de l'Assomption.

Plusieurs causes expliquent ce phénomène, à commencer par l'exiguïté du marché, tout au moins au début ; on comprend qu'il était plus rentable, en 1875, d'importer en feuilles des *Éléments de trigonométrie rectiligne* plutôt que de s'astreindre à rédiger et à imprimer un manuel rejoignant, à cette date, une infime partie de la clientèle scolaire. Beaucoup plus tard, on invoquera la pauvreté de la langue des manuels rédigés au Québec. Le mémoire présenté à la commission Parent par l'Association des femmes universitaires de Montréal ne fait pas dans la dentelle : il suggère d'utiliser les manuels « dont on se sert en France, en Belgique, en Suisse ou dans les quelques [*sic*] vingt pays d'Afrique qui ont le français comme langue de culture ? » (Coulombe, 1961, p. 26). Les mêmes raisons d'étroitesse du marché jouent contre les anglophones : depuis une cinquantaine d'années, presque tous leurs manuels ont été produits hors du Québec. Cette situation explique qu'on ait envisagé le retour du dépôt du livre, vers 1920, pour cette clientèle spécifique, mais il est significatif que le comité protestant du Conseil de l'Instruction publique ait envisagé d'en confier la gestion à Dent, un éditeur de Londres ayant une antenne à Toronto. La tendance à emprunter ailleurs nos manuels scolaires se maintient également pour les francophones et parfois s'amplifie ; ainsi, pour l'enseignement de l'arithmétique, alors que deux titres seulement provenaient de l'étranger – en l'occurrence de la France – avant 1964, les francophones se sont fait offrir, depuis cette date, une centaine de manuels produits initialement hors du Québec, la majorité étant en anglais.

L'exiguïté du marché ne peut expliquer, seule, le phénomène, à preuve l'exemple précédent. Il faut également prendre en compte un engouement pour les produits de l'ancienne métropole, ou plutôt des anciennes métropoles. Alors qu'à la fin des années 1860 il s'était produit au Québec une dizaine de grammaires pour l'enseignement du français, une association de professeurs s'interrogeait à savoir quelle était la meilleure grammaire à mettre entre les mains des enfants, et la discussion portait uniquement sur deux grammaires publiées initialement en France. Les mêmes liens affectifs jouent dans le milieu anglais. Les livres de lecture les plus populaires au début du XXe siècle auprès des anglophones sont les « Royal Crown Readers » de l'éditeur écossais Thomas Nelson diffusés au

Québec par Renouf. Dans ce cas, les élèves anglo-québécois participent, probablement sans le savoir, à la vie du British Empire, car Nelson vend ces mêmes *readers* dans tout l'empire, se contentant d'adapter quelques pages aux différentes réalités locales.

Une certaine incohérence au sein du gouvernement entre le discours et la pratique favorise le recours aux manuels étrangers. À la suite de la dénonciation du surintendant Meilleur en 1843, on lit régulièrement dans les rapports annuels de ses successeurs des objurgations à n'utiliser que des manuels produits au Québec, ce qui n'empêche pas le Conseil de l'Instruction publique d'approuver régulièrement des manuels venant d'ailleurs. Le rapport du surintendant de l'Instruction publique pour l'année 1894-1895 jette du lest en acceptant d'approuver les manuels « imprimé[s] au Canada et, autant que possible, dans la province de Québec » (p. 265). Soixante ans plus tard, devant les plaintes que suscite la piètre qualité de la langue dans les manuels, le Rapport Parent recommandera « Qu'on adopte, à défaut des bons ouvrages produits ici, des manuels français de bonne qualité » (Anonyme, 1964, p. 42).

Produit d'importation – tout au moins jusqu'à un certain point –, le manuel québécois peut-il devenir un bien d'exportation ? Mentionnons en premier lieu le cas des Canadiens français hors Québec qui ne disposaient pas de la masse critique d'élèves pour faire vivre leurs propres maisons d'édition ; le Québec y trouvera son compte, en y écoulant même des manuels surannés n'ayant plus cours chez nous (St-Arnaud, 1956) ou en ajoutant quelques pages pour vendre aux Acadiens des manuels de littérature produits à Laprairie, d'abord pour le marché québécois. Cela se produit également, chez les Franco-Américains, particulièrement ceux qui ont immigré du Québec durant la deuxième moitié du XIXe siècle et sont employés dans les usines de textile de Nouvelle-Angleterre. Jusqu'à tout récemment, l'éditeur Beauchemin, par l'entremise d'une filiale, produisait des manuels destinés uniquement à l'exportation.

5. LA RECHERCHE

Ces quelques notions sur l'histoire du manuel scolaire québécois s'appuient sur des recherches que je n'hésite pas à qualifier d'embryonnaires. En effet, si le Québec a produit un grand nombre d'études sur le sujet – le bilan historiographique que j'ai publié sur ce sujet en recense quelques centaines (Aubin, 1997) –, nous n'avons toujours pas la moindre synthèse d'envergure. Le manuel est le grand oublié, autant en histoire de l'imprimerie qu'en histoire de l'éducation. J'ai même retracé deux synthèses

en histoire de l'éducation au Québec dans lesquelles le mot « manuel » n'apparaissait pas. Il y a là un champ de recherche immense pratiquement inexploité. Par quoi commençons-nous ?

Mes travaux ont porté, jusqu'à présent, sur les conditions de production, de diffusion et de consommation de cet objet matériel qu'est le manuel scolaire. Cet aspect de la recherche a semblé devoir précéder une deuxième étape, beaucoup plus importante, mais qu'on ne peut aborder sérieusement tant que la première n'a pas été franchie, à savoir les études de contenu. La raison d'être du manuel est la transmission des connaissances et le modelage des individus en accord avec les normes acceptées par la société dans laquelle les enfants sont appelés à vivre. Les aspects de l'histoire du manuel que j'ai évoqués rapidement ne servent qu'à délimiter le terrain sur lequel ces deux champs spécifiques se développeront.

Nous avons déjà fait, au Québec, un bilan relativement impressionnant d'études à caractère axiologique, même si l'étude du manuel scolaire est apparue relativement tard dans l'historiographie ; on consultera à ce sujet le bilan historiographique cité plus haut. On s'est attardé à scruter les catéchismes, les manuels d'histoire et de géographie, les livres de lecture, c'est-à-dire toutes disciplines susceptibles de refléter la société telle qu'elle est, ou plutôt telle que la souhaitaient les dirigeants du Conseil de l'Instruction publique d'alors et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) maintenant. Mais ces études ont habituellement porté sur tel livre d'histoire, ou de géographie, ou sur le catéchisme, mais rarement sur l'ensemble des manuels de chacune de ces disciplines.

En ce qui a trait à l'histoire de la pédagogie des manuels, nous pouvons constater que nous sommes beaucoup moins privilégiés. Il est tout de même aberrant qu'après deux siècles d'enseignement de la grammaire, nous ne disposions pas encore d'une seule vue d'ensemble qui expliquerait l'évolution de nos méthodes d'enseignement de la discipline de base de la langue maternelle. Et là aussi, il y a un champ d'études comparées très prometteur : quelle a été l'influence des grammaires françaises importées de France sur celles qui ont été rédigées au Québec ? À partir de quelle date avons-nous commencé à prendre des distances du modèle européen en offrant à nos jeunes des extraits d'œuvres littéraires québécoises en plus des auteurs français ? La réalité politico-économique oblige à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde et la constatation de l'échec de cet enseignement refait surface périodiquement. Comment expliquer qu'il n'existe pas une seule étude comparant nos méthodes à celles d'ailleurs pour l'enseignement d'une langue seconde ?

Ou mieux encore, une comparaison entre les manuels pour l'enseignement du français et de l'anglais comme langues secondes pour chacune des deux communautés linguistiques majoritaires de notre société.

Il ne s'agit pas de faire le bilan de ce que nous n'avons pas encore fait, mais de lancer un appel à sortir de nos frontières, quelles qu'elles soient, car le manuel n'a pas de frontière et les récentes technologies non plus. Nous avons encore tendance à travailler en vase clos alors que le manuel scolaire a « voyagé ». Deux exemples seulement à ce sujet. Le plus important livre de lecture pour les franco-catholiques du Québec au XIXe siècle, *Les devoirs d'un chrétien*, connaît plus de 60 réimpressions de 1841 à 1904 chez nous ; c'est la reprise, fortement remaniée, d'un texte publié initialement en France en 1705 et là aussi un *steady seller,* car voilà quelques années, un compilateur français en a retracé 270 réimpressions ou rééditions, mais sa compilation ne mentionne qu'une seule de la soixantaine des réimpressions québécoises (Maurice-Auguste, 1964). Pour l'enseignement de la lecture et de la grammaire anglaises, le plus prolifique auteur du début du XVIIIe siècle demeure, sans contredit, Lindley Murray. L'étude qu'on vient de lui consacrer fait mention de 15 000 000 d'ouvrages vendus d'abord en Angleterre, mais particulièrement aux États-Unis ; il n'aurait pas été inutile que l'historien signale les sept ouvrages du même auteur dans l'une ou l'autre de ces deux disciplines qui ont connu au Québec, 25 réimpressions différentes. Il s'agit là d'un exemple qui pourra permettre d'accéder à un champ de collaboration immense, qui se concrétisera par des passages de la littérature pédagogique d'un pays à un autre, particulièrement dans le contexte des colonialismes politique, religieux ou économique.

CONCLUSION

Enfin, peut-on tenter d'évaluer le plus ou moins grand succès des manuels comme moyen d'apprentissage ? Si le manuel est en étroite liaison avec les programmes qui les précèdent et les conditionnent, tout au moins, jusqu'à un certain point, n'y aurait-il pas lieu de scruter les questionnaires de ces examens que l'on fait subir depuis deux cents ans et qui se situent en aval des imprimés ? On y verrait quelles sont les connaissances livresques jugées les plus importantes par les auteurs de ces questionnaires et, grâce aux archives qui en conservent certains exemplaires, les réponses des élèves nous permettraient de savoir jusqu'à quel point ils ont compris et retenu ce qu'ils ont lu. Et on a systématiquement ignoré une autre sorte d'imprimé destiné à compléter, voire remplacer, les manuels : les tableaux ou cartes de tout format. L'ancêtre des pédagogues québécois, Joseph-

François Perrault, lui-même auteur de livres de lecture, ne recommandait-il pas d'imprimer de grands cartons avec des pages de son livre plutôt que son propre livre (Perrault, 1832) !

L'année 2005 marque le 240e anniversaire de l'impression du premier manuel en territoire québécois. Depuis ce temps, nous avons mis entre les mains des élèves plus de 18 000 documents imprimés ici à leur intention. Cette masse critique offre encore quelques avenues à explorer.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, M. (1983). « Après les enfants des normes, les enfants des devis : histoire 4e secondaire », *Société des professeurs d'histoire du Québec, Bulletin de liaison*, *21*(3), p. 31-32.

Allard, M. et B. Lefebvre (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Éditions Logiques.

Anonyme (1878). *Programmes détaillés mensuels pour l'enseignement dans les établissements des frères des Écoles chrétiennes*, Québec, Elzéar Vincent.

Anonyme (1908). *L'École Saint-Édouard à Beauport : son origine, sa fondation, son inauguration*, Québec, L'action sociale.

Anonyme (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec – Deuxième partie ou tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire – B – Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec.

Anonyme (1976). *Que veut dire « acceptable » ? Critères utilisés par le Comité protestant pour l'approbation de matériel éducatif*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Anonyme (1982). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle* – Devis – Document d'information, Québec, Ministère de l'Éducation.

Aubin, P. (1995). *L'état québécois et les manuels scolaires au XIXe siècle*, Cahiers du Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, nº 2, Sherbrooke, Ex Libris.

Aubin, P. (1997). *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Cahiers du Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, nº 5, Sherbrooke, Ex Libris.

Aubin, P. (2000). « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec – Un cas-type : Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, 85, p. 3-24.

Aubin, P. (2001). *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec – 1765-1964*, Cahiers du Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, nº 8, Sherbrooke, Ex Libris.

Aubin, P. (2002). « Les manuels scolaires », dans D. Lemieux (dir.), *Traité de la culture*, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, p. 513-527.

Aubin, P. (2004). « Les manuels scolaires en Nouvelle-France, dans la " Province de Québec" et au Bas-Canada », dans P.L. Fleming, G. Gallichan et Y. Lamonde (dir.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada – volume I – Des débuts à 1840*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 271 à 274.

Aubin, P. (s.d.). <http//www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

Aubin, P. et M. Simard (1997). *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'Instruction publique 1842-1899 : inventaire*, Cahiers du Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, nº 4, Sherbrooke, Ex Libris.

Aubin, P. et M. Simard (2005). *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'Instruction publique 1900-1920 : inventaire*, Cahiers du Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, nº 9, Sherbrooke, Ex Libris.

Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1840*, Montréal, Holt, Rinehart and Winston.

Baillargeon, C.-F. (1868). *Au clergé séculier et régulier de notre diocèse, salut et bénédiction en Notre-Seigneur*, s.l., s.n.

Bouchard, M. (1963). *Rapport de la commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec*, Montréal, s.n.

Chapais, T. (1899). *Discours sur la loi de l'Instruction publique prononcé par l'honorable M. Chapais devant le Conseil législatif, les 2 et 3 mars*, Québec, L.-J. Demers.

Coulombe, J. et G. Dulong (1961). *Rapport sur les livres de Français au cours primaire présenté à la commission royale d'enquête sur l'enseignement*, s.l., s.n.

Dawson, J.W. (1864). *On Some Points in The History and Prospects of Protestant Education in Lower Canada*, Montréal, Becket.

Dunnigan, L. (1975). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme.

Gagnon, S. (1999). *Religion, moralité, modernité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Graham, J.H. (1865). *Letters To The Superintendent of Education for Lower Canada*, Montréal, John Lovell.

Gravel, J.-A. (1880). *Association des libraires-éditeurs, imprimeurs et relieurs de la province de Québec*, s.l., s.n.

Louis-Arsène, frère (1918). *Mémoire sur l'uniformité des livres à Montréal présenté à M. le surintendant de l'Instruction publique par le supérieur provincial des Frères de l'instruction chrétienne*, s.l., s.n.

Maurice-Auguste, frère (1964). *Les devoirs d'un chrétien envers Dieu – reproduction anastatique de l'édition de 1703*, Cahiers lasalliens – textes – études – documents, nº 20, Rome, Maison Saint Jean-Baptiste de la Salle, p. iii-xviii.

Meilleur, J.-B. (1843). *Rapport du Surintendant de l'Éducation du Bas-Canada, pour l'année 1842, mis devant le Conseil législatif, par ordre de Son Excellence le Gouverneur-Général,* 7 novembre, 3, s.l., s.n.

Meilleur, J.-B. (1849). *Actes d'éducation élémentaire, et les circulaires y relatives n°s 9 et 12 du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada,* Montréal, Stewart Derbishire and George Desbarats.

Monaghan, C. (1998). *The Murrays of Murray Hill,* New York, Urban History Press.

Olivier, R. (1979). *Bibliographie d'anciens manuels scolaires étrangers employés au collège de l'Assomption depuis 1832 jusqu'au début de 1900,* L'Assomption, Collège de l'Assomption.

Perrault, J.-F. (1822). *Cours d'éducation élémentaire, à l'usage de l'école gratuite, établie dans la cité de Québec en 1821,* Québec, Nouvelle imprimerie, p. 4-5.

Riverin, P. (1938a). « Est-ce une concurrence loyale ? – Les industries de communautés, qui éludent la loi des salaires et évitent les taxes, doivent-elles faire la concurrence aux autres industries ? », *Le Jour*, 29 octobre.

Riverin, P. (1938b). « Les imprimeries des maisons religieuses », *Le Jour*, 5 novembre.

St-Arnaud, Y. (1956).« L'enseignement de l'histoire dans l'ouest », *Compte rendu du septième congrès tenu à Edmundston,* Québec, Association canadienne des éducateurs de langue française (ACELF), p. 79-95.

Vidricaire, A. (1983). « Un typographe et un philosophe ou le conflit de deux discours en 1900 », *Objets pour la philosophie,* Québec, Pantoute, p. 227-289.

Vincent, S. et B. Arcand (1979). *L'image de l'amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, LaSalle, Hurtubise HMH.

PARTIE 2

LA CONCEPTION DE MANUELS ET L'INNOVATION DIDACTIQUE

CHAPITRE 3

Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception

L'œuvre du professeur André Lefebvre

Michel Allard
Université du Québec à Montréal
allard.michel@uqam.ca

avec la collaboration d'Anik Landry
Université du Québec à Montréal
landry.anik@uqam.ca

Résumé

Depuis l'implantation au Québec, au milieu du XIXe siècle, de programmes officiels pour les écoles publiques et depuis la création d'organismes centraux de direction, la grande majorité, sinon la totalité des manuels qui ont circulé dans les écoles, sont conformes au programme d'études. Cependant, il se trouve quelques exceptions qui apparaissent comme des tentatives, certes marginales, mais intéressantes de réformer l'enseignement. Les auteurs s'attachent à présenter et à analyser deux séries de manuels d'histoire rédigés par le professeur André Lefebvre, de regrettée mémoire. La première, intitulée « Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du Jeu de la vie », était destinée aux élèves du primaire et la seconde, « L'histoire à partir du monde actuel », à ceux du secondaire. Ces deux séries furent publiées par les éditions Guérin entre 1969 et 1974. Elles connurent un demi-succès quoiqu'elles fussent porteuses d'une profonde mutation de l'école et de son enseignement.

Depuis l'implantation au Québec, au XIXe siècle, de programmes d'études uniformes pour les écoles publiques catholiques francophones et depuis la création, à la même époque, d'organismes centraux de direction du système d'éducation, comme le Conseil de l'Instruction publique, la grande majorité sinon la totalité des manuels qui ont circulé dans les écoles du Québec étaient conformes au programme d'études et ont fait l'objet d'une approbation par les autorités scolaires[1].

Cependant, on retrouve quelques exceptions dont certaines apparaissent comme des tentatives d'implantation d'approches pédagogiques autres que celles qui sont proposées par les programmes d'études et communément mises en œuvre par les enseignants québécois. Attardons-nous à l'une de ces exceptions, à savoir deux séries de manuels de sciences humaines et d'histoire rédigés par le professeur André Lefebvre[2] de regrettée mémoire. La première, intitulée *Le jeu de la vie*, était destinée

1. Jusqu'à la création en 1856 du Conseil de l'Instruction publique, le choix des livres utilisés dans les écoles relève de la prérogative des autorités locales plus précisément à partir de 1841 des commissaires d'écoles (Allard et Lefebvre, 1998, p. 25). Toutefois, selon Jean-Baptiste Meilleur, premier surintendant de l'Instruction publique, dans la pratique, le choix relève des instituteurs d'où, note, en 1853, le Rapport Sicotte, le manque d'uniformité des manuels en usage dans les écoles (Audet, 1971, p. 61). À partir de 1856, ce pouvoir est dévolu au Conseil de l'Instruction publique (Allard et Lefebvre, 1998, p. 31) qui le confie en 1869 aux comités catholique et protestant (Audet, 1971, p. 69). Par la suite, le processus d'approbation se complexifie à mesure que les programmes se précisent si bien qu'en 1963 un manuel pour être approuvé doit faire l'objet d'une étude menée par un sous-comité de matière formé en principe de spécialistes qui fait ses recommandations, selon le cas, à la sous-commission du primaire ou du secondaire qui, à son tour, achemine une proposition d'adoption ou de non-approbation au comité catholique (Bouchard, 1963, p. 21). Pour donner suite à la création, en 1964, du ministère de l'Éducation, le processus d'approbation des manuels deviendra de plus en plus complexe jusqu'à la parution en 1982, pour les manuels d'histoire, de devis précis régissant les contenus historique et pédagogique ainsi que leur présentation matérielle (Ministère de l'Éducation, 1982). Depuis, le mécanisme d'approbation ne s'est pas simplifié.

2. André Lefebvre (1926-2003). Né à Montréal, il étudie à l'école normale Jacques-Cartier, au collège Sainte-Marie et à l'Université de Montréal où il obtient, en 1967, un doctorat *ès* lettres (histoire). Parallèlement à ses études, il enseigne à la Commission des écoles catholiques de Montréal, puis devient professeur d'histoire aux écoles normales Jacques-Cartier et Ville-Marie. En 1968, il est nommé professeur agrégé à l'École normale supérieure de l'Université de Montréal où il enseigne la didactique de l'histoire. Il occupe ce poste jusqu'en 1972, alors que l'école normale supérieure est abolie. Il devient alors professeur de didactique de l'histoire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est nommé professeur titulaire en 1974. Il prend sa retraite de l'enseignement en 1994. Il occupe alors le poste de conseiller spécial aux éditions Guérin jusqu'à sa mort, survenue en 2003. Auteur prolifique, on lui doit plusieurs ouvrages et une grande quantité d'articles en histoire, en didactique de l'histoire et des sciences humaines ainsi qu'en éducation muséale. Signalons qu'il fut l'un des principaux protagonistes de « l'Affaire Guérin » qui secoua, de 1960 à 1962, le petit monde québécois de l'éducation.

aux élèves du primaire et la seconde, *L'histoire à partir du monde actuel*, à ceux du secondaire. Ces deux séries furent publiées par les éditions Guérin entre 1969 et 1974. Elles ne furent jamais approuvées par les autorités du ministère de l'Éducation.

Lefebvre est le seul auteur, du moins en ce qui a trait aux manuels scolaires d'histoire publiés au Québec, qui a écrit deux collections destinées aux élèves du primaire et du secondaire. De plus, il a préconisé une réforme en profondeur de l'enseignement de l'histoire qui aurait nécessité une mutation du type de pédagogie véhiculé par les programmes d'études. Mais au-delà de ces considérations, les manuels de Lefebvre témoignent de l'originalité et de la rigueur de pensée d'un grand pédagogue qui est demeuré, jusqu' à maintenant, peu connu, sinon méconnu.

1. LES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES AUX MANUELS D'HISTOIRE

Un manuel d'histoire consiste en un récit synthèse d'événements considérés importants et significatifs. Au Québec, comme ailleurs dans le monde occidental, sa trame a évolué. D'un récit synthèse axé sur des personnages en majorité de sexe masculin, qu'ils soient explorateurs, dirigeants politiques ou religieux, présentés sous le visage de héros presque mythiques, le manuel d'histoire s'articule maintenant autour de faits de société d'ordre politique, économique ou culturel.

Tous les manuels d'histoire que nous avons consultés empruntent toujours une séquence événementielle chronologique qui va du passé le plus lointain au présent[3]. Au fil des ans se sont ajoutés des éléments dits pédagogiques de plus en plus diversifiés dont des résumés placés au début de chaque chapitre, des questions sur le texte, des travaux d'application, des suggestions de recherches individuelles ou d'équipe, etc. Si l'on compare les premiers manuels publiés au Québec depuis ceux de Perrault (1831), Garneau (1856) en passant par ceux de Farley-Lamarche (1933) et de Vaugeois-Lacoursière (1969) jusqu'à celui de Gagnon, Kirkman et Allison (1998), la proportion des éléments pédagogiques, ne serait-ce qu'au plan du nombre de pages, tend à augmenter par rapport à celles qui sont consacrées au récit synthèse.

3. Le chercheur Paul Aubin de l'Université Laval a recensé les manuels qui ont circulé, depuis 1765, au Québec. (<www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>). C'est une source inestimable d'informations.

Au fur et à mesure que les techniques typographiques se sont raffinées, on a vu apparaître des cartes, des tableaux, des graphiques, des illustrations et des photographies. Ces différents moyens, couplés à l'utilisation d'une palette de couleurs de plus en plus sophistiqués, à défaut d'ajouter à la compréhension du récit historique, rendent les manuels plus agréables à l'œil et plus attirants pour ne pas dire plus attrayants.

À partir des années 1970, au récit synthèse d'événements s'ajoutent des extraits de documents de sources premières qui, on le sait, constituent le matériau de base sur lequel s'appuie le récit de l'historien. C'est là, à notre avis, l'une des seules, sinon la seule modification, qui tient à la nature du métier d'historien que l'on a apporté au contenu pédagogique des manuels d'histoire.

Malgré les transformations typographiques, malgré les ajouts d'outils destinés à faciliter sa compréhension, le manuel demeure essentiellement un récit synthétique d'événements imposé à l'élève et dont la compréhension s'avère difficile sinon rébarbative.

2. DESCRIPTION DES SÉRIES DE MANUELS DU PROFESSEUR LEFEBVRE

C'est dans ce contexte qu'il faut replacer les manuels rédigés par le professeur Lefebvre. Une première collection intitulée, « Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du Jeu de la vie », s'adresse aux élèves du primaire. Elle comprend un guide pédagogique général, et, pour chaque année, un manuel de l'élève accompagné d'un guide pédagogique destiné au maître. La collection compte 13 ouvrages[4] .

4. Lefebvre, A. (1969a). *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie.*
Lefebvre, A. (1969b). *Les maisons*.
Lefebvre, A. (1969c). *Les maisons*, Livret pédagogique.
Lefebvre, A. (1969d). *Les animaux.*
Lefebvre, A. (1969e). *Les animaux,* Livret pédagogique.
Lefebvre, A. (1969f). *Les véhicules*.
Lefebvre, A (1969g). *Les véhicules*, Livret pédagogique.
Lefebvre, A. (1969h). *De la localité à Montréal*.
Lefebvre, A. (1969i). *De la localité à Montréal*, Livret pédagogique.
Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1972a). *Ce monde où je vis*.
Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1972b). *Ce monde où je vis,* Livret pédagogique.
Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1973a). *La vie des hommes*.
Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1973b). *La vie des homme*s, Livret pédagogique.

Une seconde collection intitulée, « L'histoire à partir du monde actuel », est destinée au secondaire. Elle compte huit ouvrages dont quatre destinés aux élèves et quatre aux enseignants[5].

Au primaire, chaque ouvrage ou chaque album ne comporte pas, à l'instar des autres manuels d'histoire, de récit synthèse. Il est centré sur d'un thème comme celui des véhicules, de la maison, des animaux, etc. Chaque album comprend une série de documents, surtout iconographiques, regroupés par sous-thème et présentés selon un ordre chronologique régressif, c'est-à-dire du plus récent au plus ancien. Par exemple, dans l'album consacré à la maison, une photo, prise dans les années 1960, d'une rangée de maisons pourvues d'un escalier extérieur précède la photo d'une façade de maison prise à Sainte-Rose vers 1907. Chaque document est accompagné de questions destinées à l'élève. Au début de chaque ouvrage, l'auteur présente en deux ou trois pages le thème de l'album et ses sous-thèmes et prodigue des conseils aux élèves sur la façon d'utiliser l'album.

Dans la collection destinée aux élèves du secondaire, la facture est sensiblement la même. Chaque manuel réunit des documents regroupés en sous-thèmes et présentés dans un ordre chronologique régressif. Les documents des ouvrages destinés aux élèves de la 1re et 2e année du secondaire sont accompagnés de questions et non ceux qui sont destinés aux classes de la 4e et 5e année du secondaire. Notons aussi que les documents ne se limitent pas à des images, mais empruntent des formes scripturales diverses comme le texte ou le tableau. Au début de chaque ouvrage, on retrouve une présentation pédagogique et une description du contenu.

Quant aux guides pédagogiques qui accompagnent chacun des manuels, ils expliquent les fondements de la pédagogie prônée par Lefebvre et fournissent pour chacun des documents présentés dans le manuel de l'élève des informations complémentaires, des questions ou des suggestions de travaux.

---

5. Lefebvre, A. (1971a). *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*.
Lefebvre, A. (1971b). *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Guide pédagogique.
Lefebvre, A. (1972a). *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*.
Lefebvre, A. (1972b). *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Guide pédagogique.
Lefebvre, A. (1973a) *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*.
Lefebvre, A. (1973b). *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Guide pédagogique.
Lefebvre, A. (1975a). *Histoire du monde actuel*.
Lefebvre, A. (1975b). *Histoire du monde actuel*, Guide pédagogique.

3. MANUELS OU ANTI-MANUELS

Une première observation s'impose. Nous sommes loin du manuel traditionnel. Les manuels de Lefebvre ne comportent aucun récit synthèse, mais uniquement des documents. Les manuels de Lefebvre utilisent une chronologie régressive, mais non progressive. Les manuels de Lefebvre n'imposent pas une « histoire » toute faite, toute préparée, mais invitent l'élève à élaborer sa propre histoire. Les ouvrages de Lefebvre s'inscrivent-ils, alors, dans la catégorie « manuels » ?

> *Le jeu de la vie* n'est pas une collection de manuels, du moins au sens courant du terme dans l'enseignement. Les albums du *jeu de la vie* sont des recueils de suggestions destinés à aider l'enfant, guidé par l'enseignant, à amorcer son travail, à reprendre intérêt quand l'activité ralentit, à retrouver une sécurité quand il se sent perdu : c'est un fil conducteur analogue à la corde des alpinistes (Lefebvre, 1969a, p. 62).

Par contre, Lefebvre (1973b) écrit lui-même à propos de son *Histoire du Canada à partir du Québec actuel* :

> […] c'est tout de même un manuel en ce qu'il se veut une invite à découvrir par vous-même et à mettre en œuvre personnellement les « principes », les « notions essentielles » la « technique » de l'histoire du Canada et du Québec. Il l'est également en ce qu'il est de nature à vous permettre d'élaborer votre propre histoire du Canada et du Québec et même d'acquérir les connaissances exigées par les programmes scolaires du Québec en histoire du Canada et du Québec (p. 102).

Si nous définissons le manuel scolaire comme un moyen de faire apprendre à l'élève un ensemble de connaissances, les manuels de Lefebvre n'entrent pas dans cette catégorie. Toutefois, si nous les considérons comme des outils qui aident l'élève dans sa démarche d'apprentissage en lui apprenant à apprendre, les ouvrages de Lefebvre s'y insèrent.

4. DIFFICULTÉS À CERNER LA PENSÉE DE LEFEBVRE

Bien qu'une large proportion de l'œuvre de Lefebvre traite de l'enseignement de l'histoire, sa conception de l'enseignement peut s'appliquer à d'autres matières, voire à l'ensemble du curriculum. L'application qu'il en a fait à la muséologie au cours des dernières années de sa carrière le prouve tangiblement.

Nous tenterons de cerner cette conception, bien que cette démarche s'avère difficile, compte tenu de l'ampleur de l'œuvre de Lefebvre. En effet, en plus des manuels mentionnés ci-dessus, il a écrit une dizaine d'autres ouvrages, participé à une vingtaine de collectifs, rédigé plus de 50 articles pour des revues scientifiques et il a dirigé, aux éditions Guérin, trois revues : le *Courrier pédagogique. Le jeu de la vie : connaissance du milieu, initiation aux sciences humaines* (du 1er septembre 1969 au 15 juin 1971), puis *Le courrier pédagogique québécois* (de septembre 1971 à janvier 1976) et, enfin, *La presse pédagogique* (de 1979 à 1982). Lefebvre est sans aucun doute un prolifique auteur de manuels et l'un des scientifiques québécois qui a le plus publié.

À l'ampleur de son œuvre s'ajoute une autre difficulté : Lefebvre s'est toujours refusé à systématiser sa pensée, de peur de l'ériger en doctrine, que d'aucuns s'évertueraient à copier bêtement ou à imiter servilement. Déjà, lors de ses tout premiers articles, il écrivait : « Inutile de parcourir ces pages dans la ferme, mais seule intention d'y glaner quelques recettes de nature à simplifier la classe d'histoire » (Lefebvre, 1955, p. 32).

Or, et nous le verrons plus loin, à la base de la pensée de Lefebvre, se trouve la profonde conviction qu'il appartient à chacun d'effectuer sa propre démarche. Personne ne peut le faire à la place d'un autre. Donc, pour Lefebvre, il est impensable sinon ontologiquement impossible de livrer une synthèse qui, en quelque sorte, se substituerait ou du moins pourrait se substituer à la démarche personnelle de chacun.

Toutefois, à la notion de recettes, Lefebvre (1982) préfère celle de normes :

> On ne parvient, dans l'enseignement, à poser l'acte pédagogique qui convient qu'en recourant, non pas à des recettes, mais à des normes dont la valeur, la richesse et la complexité dépassent et déclassent les procédés méthodologiques. Il faut écarter l'idée simpliste qu'il existerait une méthode scientifique qui permettrait d'arriver ipso facto à la vérité pédagogique. Dès que l'enseignement est quelque chose d'un peu important, c'est à des normes, bien plus qu'à la simple méthode, que l'acte pédagogique doit sa valeur (p. 10)[6].

Dans ce contexte, nous n'avons pas l'intention d'explorer toute l'argumentation riche et nuancée de Lefebvre, mais bien de retracer quelques-unes des normes, c'est-à-dire « des conceptions » issues de diverses

6. « Le professeur Maurice Séguin et ses normes », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, texte ronéotypé, publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

sciences humaines (Lefebvre, 1982, p. 10)[7] qui fondent sa pensée[8]. Nous espérons ainsi indiquer quelques pistes de réflexion susceptibles de susciter la discussion.

5. LA CRITIQUE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE

La pensée de Lefebvre (1964) s'appuie tout d'abord sur une critique implacable des programmes d'histoire en vigueur. Ainsi, dans le premier ouvrage qu'il a commis, sous le titre *Histoire et mythologie*, écrit-il :

> Ainsi l'école, en histoire, procède du plus lointain au plus proche dans le temps, « d'autrefois » à aujourd'hui, du passé au présent, c'est-à-dire de l'inconnu au présent. Il serait étonnant qu'elle parvienne ainsi à déterminer chez l'enfant la moindre activité intellectuelle et à contribuer tant soit peu à sa formation sociale (p. 13-14).

Cette critique des programmes et des manuels d'histoire demeurera l'une des constantes de la pensée pédagogique de Lefebvre (1973b). Ainsi, quelques années plus tard, écrira-t-il : « Avec l'enseignement traditionnel de l'histoire, on présente à l'élève les diverses civilisations du passé, ce qui dépasse manifestement son entendement et sa puissance d'évocation du passé, et on l'entraîne dans une course folle à travers les millénaires » (p. 16).

Que faut-il faire pour surmonter cette difficulté intrinsèque aux programmes et aux manuels ? Quoique Lefebvre n'ait jamais répondu directement à cette question, nous risquons une réponse de notre cru : « Les démarches d'apprentissage et d'enseignement de l'histoire doivent se fonder sur une connaissance personnelle du présent et du monde actuel. »

Pour justifier cette réponse, nous retrouvons chez Lefebvre des arguments de trois ordres :

---

7. Voir note 6.

8. C'est au professeur Maurice Séguin que Lefebvre emprunte la notion de normes. « Maurice Séguin (1918-1984) consacra sa carrière professorale à l'enseignement de l'histoire du Canada sous régime britannique. Engagé à l'Institut d'histoire de l'Université de Montréal en 1948, un an après sa fondation, il y occupa la chaire Lionel-Groulx de 1959 à 1984. Historien et théoricien des « deux nationalismes au Canada », il se distingua comme maître à penser d'une nouvelle école d'interprétation historique qui opéra « une rupture radicale » avec le paradigme dominant de la « survivance culturelles » répandu dans l'historiographie traditionnelle depuis François-Xavier Garneau. Son exceptionnelle contribution dans le milieu universitaire lui mérita le titre de professeur émérite » (Tousignant et Dionne-Tousignant, 1999, quatrième de couverture).

- des arguments justifiant des normes d'ordre pédagogique fondés sur le vieux principe remontant à tout le moins à Platon de procéder du connu vers l'inconnu ;
- des arguments fondant des normes d'ordre méthodologique découlant d'une réflexion menée sur la nature de l'histoire et du métier d'historien, en particulier sur la conviction que la connaissance du passé procède de la connaissance du présent ;
- enfin, des arguments appuyant des normes d'ordre curriculaire assignant à l'enseignement de l'histoire l'objectif de comprendre le présent.

5.1. L'ARGUMENTATION PÉDAGOGIQUE

Selon Lefebvre, « La première tâche qui s'impose à l'école consiste à amener l'enfant à prendre conscience de son expérience, à en ordonner les éléments, à rectifier des impressions erronées par le recours à l'observation dirigée » (Lefebvre, 1964, p. 69).

Bref, Lefebvre s'inscrit dans le sillage d'une longue tradition pédagogique affirmant que l'enfant, lorsqu'il entre à l'école, n'est pas *tabula rasa*. Il possède déjà une certaine pour ne pas dire une connaissance certaine du monde dans lequel il vit. À ce moment, il « […] a déjà accumulé sur l'homme qu'il est comme sur les autres, sur la vie en général et sur les phénomènes sociaux en particulier, sur le vaste monde comme son milieu, une expérience considérable et fort diversifiée. De plus, il manie déjà avec une certaine aisance diverses formes de langage, et parmi les plus importantes. Voilà la somme de ses découvertes » (Lefebvre, 1973b, p. 23).

Il faut donc tabler sur l'expérience de l'apprenant qui n'est pas nécessairement la même pour tous et chacun. Cette expérience, l'apprenant l'a d'abord acquise par l'observation directe de son milieu. Lefebvre aimait à raconter que le géographe Raoul Blanchard qu'il considérait toujours à la fin de sa carrière comme « *le* géographe du Québec » (Lefebvre, 1993, dans Allard, Boisvert et Gendreau, p. 272) amenait ses étudiants, dès son deuxième cours, au pied du Mont-Royal et leur demandait de décrire ce qu'ils voyaient. Au bout d'une minute ou deux, chacun avait épuisé sa verve. Et le professeur Blanchard de prendre la parole et de discourir pendant plus d'une heure. Quelques étudiants comprenaient l'objet de son discours, mais à la fin, il le résumait en soulignant tous les angles qu'il avait abordés. Le géographe pratiquait ce que Lefebvre a toujours prôné, et dans ses écrits et dans ses enseignements, l'observation directe du monde qui nous entoure.

L'apprenant observe aussi indirectement le monde par le biais de la documentation à laquelle il a accès. La documentation, pour Lefebvre (1973b), s'entend au sens large du terme :

> Tout ce qui subsiste de ces diverses activités (de l'homme) est document, car tout cela témoigne de la vie de l'homme, de ses façons de penser, de sentir, d'agir. Pour exprimer ce qu'il fait, ce qu'il pense, ce qu'il sent, ce qu'il désire, ce dont il rêve, l'homme dessine, peint, sculpte, cartographie, photographie, construit graphiques et diagrammes produisant par le fait même des documents. L'homme, enfin, exprime ses actes, ses idées, ses sentiments, ses désirs, ses rêves sous forme d'écrits : lettres, mémoires, livres comptables, textes légaux, rapports, romans, poèmes, journaux, statistiques, qui sont autant de documents (p. 19).

En somme, tout ce qui témoigne de l'activité de l'homme est document et devient en quelque sorte un moyen d'enseignement et un outil d'apprentissage.

La démarche préconisée par Lefebvre (1969a) se fonde ainsi sur ce que l'élève peut observer directement et indirectement du monde dans lequel il vit.

> […] pour apprendre à jouer le jeu de la vie, pour s'employer à la comprendre, l'enfant doit utiliser d'abord sa propre expérience du monde et la documentation qu'il peut en tirer lui-même, puis la documentation qui est la plus proche du jeu de la vie même, c'est-à-dire la plus quotidienne, la plus ordinaire, la plus humble. À partir de là, il ne lui est pas défendu, loin de là, de recourir et d'utiliser toute la documentation qu'on voudra, toute celle qu'on trouvera, jusqu'à la plus luxueuse, s'il y a lieu (p. 53).

Bref, toute documentation peut servir d'ouverture au monde et à la vie. Pour Lefebvre, une démarche pédagogique doit donc être d'abord pédocentrique. Aussi, ne faut-il pas s'étonner que ses manuels contiennent des documents aussi variés qu'un dépliant publicitaire, une photographie d'une réunion familiale, une coupure de journal présentant une scène de la vie quotidienne au Honduras, le texte de la capitulation de Montréal, un extrait des récits de Jacques Cartier.

5.2. L'ARGUMENTATION FONDÉE SUR LA MÉTHODE HISTORIQUE

Pour justifier une démarche s'appuyant sur la connaissance du monde actuel, Lefebvre se fonde sur une notion dynamique de l'histoire. Certes, affirme-t-il, le « mot histoire éveille d'abord dans notre esprit l'idée de passé » (Lefebvre, 1955, p. 32). Toutefois, il note aussi que « nous n'avons

pas réussi à dépasser » (Lefebvre, 1955, p. 32) cette notion. S'appuyant alors sur l'historien Bloch (1984), pour qui l'histoire est la « science des hommes dans le temps » (p. 15), Lefebvre la définit « comme l'étude des hommes dans le temps, quand la géographie est celle des hommes dans l'espace » (Lefebvre, 1955, p. 32). Dès lors, l'histoire ne se limite pas au passé, mais elle comprend aussi le présent et l'avenir. Cette définition est essentielle pour comprendre l'œuvre de Lefebvre. Toute sa réflexion sur l'enseignement de l'histoire s'articule autour de cette notion que l'histoire dépasse et déborde le passé, mais qu'elle englobe aussi le présent et l'avenir. De là, la profonde conviction de Lefebvre que l'enseignement de l'histoire ne se confine pas à l'étude du passé en soi.

Lefebvre avance aussi que la démarche de l'historien s'appuie d'abord sur la connaissance du présent et du monde dans lequel il vit. C'est à partir de sa propre expérience et de sa propre connaissance que l'historien interroge le passé qui, en soi, n'existe pas, mais que l'historien fait vivre. D'où vient le fait que chaque génération, et nous pourrions dire que chaque historien, écrit sa propre histoire. Car Lefebvre (1969j), tout comme l'historien Frégault (1966), comprend que la société « en face de situations nouvelles et de problèmes inédits, pose à ses historiens des questions différentes » (p. 14).

Il appartient à chacun de construire sa propre histoire à partir de sa propre expérience, avec pour résultat que l'ordre d'élaboration de l'histoire ne coïncide pas avec l'ordre d'exposition.

> L'erreur, en effet, serait que l'ordre adopté par les historiens dans leur enquête doive nécessairement se modeler sur celui des événements. Quitte à restituer ensuite à l'histoire son mouvement véritable, ils ont souvent profit à commencer par la lire, comme disait Maitland, « à rebours ». Car la démarche de toute recherche est d'aller du mieux ou du moins mal connu au plus obscur (Lefebvre, 1973b, p. 28).

Alors, pourquoi dans l'enseignement adopte-t-on une démarche inverse ? Lefebvre mentionne que si l'on désire que l'élève fasse sienne la démarche de l'historien ne devrait-on pas l'initier tout d'abord à l'étude du présent tout comme l'historien le fait ? Mais pouvons-nous considérer l'élève comme un historien ?

> […] songez qu'on est historien du fait même qu'on est homme, qu'on participe à la caravane humaine à travers le temps et l'espace, qu'on a conscience fût-ce un tout petit peu d'un devenir de l'humanité, qu'on s'intéresse si peu que ce soit, à ce qui est, à ce qui s'en vient, à ce qui s'est passé avant nous (Lefebvre, 1973a, p. 18).

Bref, Lefebvre justifie son approche à rebours de l'enseignement de l'histoire par la démarche propre à l'historien dans sa quête du passé. Il ne faut pas alors s'étonner si ses manuels empruntent une chronologie régressive pour aborder le passé à partir du présent.

5.3. L'ARGUMENTATION D'ORDRE CURRICULAIRE

Pour justifier sa démarche, Lefebvre se fonde enfin sur une analyse des objectifs que les programmes assignent à l'enseignement de l'histoire : « […] c'est en vue de comprendre le présent et pour mieux orienter l'avenir qu'on fait d'abord de l'histoire » (Lefebvre, 1973a, p. 18). Dans cette perspective, il est logique d'aborder l'étude du présent, d'abord, pour ensuite remonter dans le temps afin de l'expliquer en tout ou du moins en partie « puisque la compréhension de l'aujourd'hui est nécessaire pour connaître le passé, puisque que l'homme que nous sommes, puisque le monde où nous vivons représentent le connu qui nous permet d'atteindre l'inconnu du passé » (Lefebvre, 1973a, p. 18).

Si l'enseignement de l'histoire doit contribuer à une meilleure connaissance du monde actuel, il importe d'abord de se pencher sur l'étude de la société telle qu'elle est. Ainsi, si « […] l'enfant qui a pris conscience des transformations qui se produisent autour de lui peut en arriver à concevoir des transformations qui ont donné naissance au monde actuel ; il peut devenir sensible à l'idée d'évolution, si importante à une époque caractérisée par une accélération sans précédent du mouvement de l'histoire » (Lefebvre, 1964, p. 70)

Si l'on veut comprendre le monde actuel, il faut l'observer avant de remonter dans le temps pour le cerner et l'expliquer. D'ailleurs, il s'agit de frayer quelque peu avec les historiens, voire les programmes d'histoire, pour constater que le contenu de la matière de l'histoire évolue au gré des préoccupations et des interrogations de la société. Ainsi, pendant longtemps les programmes d'histoire ont fait état de l'importance des événements et hommes éminents dans l'histoire du Québec. Par exemple le programme de 1905 propose d'étudier, en 5e année : « [Les] principaux événements et principaux personnages de la période des découvertes sous domination française[9] », puis en 6e année, ceux du Régime anglais.

9. « Organisation pédagogique des écoles. Programmes d'études avec divisions annuelles et instructions pédagogiques », dans *Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec*, sanctionnées le 25 mai 1906, reproduits dans Allard et Lefebvre (1998, p. 267).

En comparaison, celui de 2001, propose, pour le 3e cycle du primaire qui correspond aux 5e et 6e années, d'étudier la société canadienne vers 1820 puis la société québécoise vers 1905 en comparaison avec les sociétés canadiennes des Prairies et de la côte ouest, en mettant l'accent sur leur organisation, leurs changements et leur diversité (MEQ, 2001, p. 271). Cette évolution des programmes correspond pleinement à la conception de Lefebvre voulant que l'histoire procède d'un mouvement de va-et-vient entre le présent et le passé qui, à la fois, prend sa source et s'estompe dans le présent.

6. LA LIBERTÉ QUI CONDUIT À UNE PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE

En prônant un enseignement de l'histoire axé sur des normes, préconisant l'observation d'un présent qui varie au gré de l'observateur, il est logique pour Lefebvre de promouvoir une conception de la pédagogie axée sur la liberté. Cette conception se traduit par une très grande distance qu'enseignants et élèves doivent prendre à l'égard des manuels, des programmes et du savoir en général.

6.1. À L'ÉGARD DES MANUELS

Après avoir présenté la typologie thématique de son *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Lefebvre (1973a) s'empresse d'ajouter à l'intention des élèves :

> Ce cadre, il va de soi n'oblige pas. Vous êtes libre de le remanier à votre guise, soit avant de commencer à travailler, soit en cours de travail. Vous pouvez modifier l'ordre des thèmes, ignorer certains thèmes, songer à d'autres. Un cadre de travail, c'est seulement un moyen d'orienter ses recherches, de mettre de l'ordre dans ses connaissances. Le meilleur, c'est celui qui nous convient le mieux (p. 17).

Que l'on est loin d'une approche pédagogique autoritaire axée sur un ordre prédéterminé par les concepteurs de programmes et reprise la plupart du temps servilement par les auteurs de manuels.

Cette liberté que chaque élève doit développer à l'égard du contenu des manuels, Lefebvre (1973b) l'étendra aux siens : « Le manuel d'*Histoire à partir du monde actuel*… a vraiment accompli sa mission, lorsque, grâce à lui, l'élève a commencé à travailler ou s'est remis au travail » (p. 67). Dans cette perspective, le manuel devient un instrument utile, mais non indis-

pensable qui atteint pleinement son but lorsque l'élève le laisse de côté afin d'élaborer son propre manuel qu'il soit virtuel ou réel. Il peut alors élaborer et intérioriser sa propre interprétation de l'histoire.

6.2. À L'ÉGARD DES PROGRAMMES

On comprend que Lefebvre (1969a) veuille bien dépasser l'obsession des programmes qui, malheureusement, guide trop souvent les enseignants et, par ricochet, les élèves. Voici ce qu'il écrit à la p. 53 :

> […] il importe de se débarrasser de la déformation créée par les programmes détaillés et les manuels qui les détaillent. Déformation qui consiste à croire que les programmes sont les Tables de la Loi. D'après quels critères juger, dans l'ordre du jeu de la vie, de l'importance pour l'enfant de savoir telle ou telle chose ?

Effectivement, comment et au nom de quoi peut-on établir ce qui est utile et indispensable pour l'un ou pour l'autre ? Trop souvent, hélas, les programmes exercent sur les enseignants une véritable tyrannie qui les empêche de répondre aux attentes et aux questions de leurs élèves. Il faut, en quelque sorte, selon Lefebvre, se libérer de cet esclavage. Ce qui fait naître chez lui une attitude sinon libertaire, du moins autonomiste à l'égard des programmes d'études.

6.3. À L'ÉGARD DU SAVOIR

On comprend alors que Lefebvre (1973b) prône une grande distance à l'égard du savoir des autres : « […] *L'histoire du Canada à partir du Québec actuel* vous propose quelques éléments à partir desquels élaborer votre propre savoir en histoire du Canada et du Québec, plutôt qu'un savoir déjà élaboré ». (p. 102)

Cette attitude conduit à ce que nous pourrions qualifier de pédagogie de l'autonomie, qui s'inspire de la notion « d'agir par soi collectif » que Lefebvre emprunte à Séguin (dans Tousignant et Dionne-Tousignant, 1999). En effet, pour ces auteurs, l'agir collectif consiste en

> […] l'action concertée et organisée d'un certain nombre d'individus amenés à se grouper en société et qui trouvent la liberté et les moyens d'exécuter, dans leurs propres cadres, sous leur direction, grâce à leur initiative, les multiples activités qui constituent la fin de cette société (p. 127).

Cette notion trouve, chez Lefebvre, une application propre aux personnes prises non pas collectivement, mais individuellement, car n'est-ce pas là la fin ultime de l'éducation que d'amener un élève ou un étudiant à acquérir son autonomie pour pouvoir agir en toute liberté ?

CONCLUSION

Cette étude succincte d'une partie de l'œuvre d'André Lefebvre révèle un penseur à la logique implacable qui a développé une conception nouvelle et originale de l'enseignement de l'histoire qui peut s'appliquer à toute la pédagogie. La présente étude témoigne d'un esprit libre et critique qui, s'appuyant sur une logique cartésienne, n'a pas craint d'aller à l'encontre des « vérités » établies. Malheureusement, les manuels de Lefebvre ne connurent qu'un succès moyen. Il serait trop long de s'attarder ici aux causes de ce demi-échec. Mais nous croyons que son approche allait à contre-courant d'une conception autoritaire de l'enseignement de l'histoire, pour ne pas dire de l'enseignement tout court, s'appuyant sur le postulat qu'il faut déterminer les connaissances que doivent acquérir les élèves. Toutefois, l'œuvre de Lefebvre est moins méconnue qu'on serait porté à le croire. En effet, les nouveaux programmes que l'on tente actuellement d'implanter au Québec semblent prôner une approche pédagogique fondée sur les connaissances acquises par l'élève afin qu'il puisse développer des compétences applicables à de multiples situations. Ne peut-on pas y reconnaître une partie de la pensée de Lefebvre, car, comme le dit le proverbe : « Il vaut mieux apprendre à un homme à pêcher que de le nourrir » ?

BIBLIOGRAPHIE

Allard, M., M. Boisvert et G. Gendreau (dir.) (1993). *La formation des maîtres : pour une pédagogie de l'autonomie,* Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

Allard, M. et B. Lefebvre (dir.) (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Aubin, P. <www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>.

Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec*, tome 2, s.l., Holt, Rinehart and Winston.

Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1972a). *Ce monde où je vis*, Sciences humaines, élémentaire 1, Montréal, Guérin.

Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1972b). *Ce monde où je vis,* Livret pédagogique, Sciences humaines, élémentaire 1, Montréal, Guérin.

Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1973a). *La vie des hommes*, Sciences humaines, élémentaire 2, Montréal, Guérin.

Bellerose, Y., M.-A. Guérin et A. Lefebvre (1973b). *La vie des homme*s, Livret pédagogique, Sciences humaines, élémentaire 2, Montréal, Guérin.

Bloch, M. (1984). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Seuil.

Bouchard, M. (1963). *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec*, sous la présidence de M. Bouchard, Montréal, décembre.

Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec (1906). « Organisation pédagogique des écoles. Programmes d'études avec divisions annuelles et instructions pédagogiques », dans *Règlements refondus du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de la province de Québec*, Québec, sanctionnées le 25 mai 1906, reproduits dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.) (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Farley, P.-É. et G. Lamarche (1933). *Histoire du Canada : cours supérieur,* Montréal, Librairie des clercs de Saint-Viateur.

Frégault, G. (1966). « Antiquaires et historiens », *La revue de l'école normale*, décembre, p. 111, cité par A. Lefebvre (1969j). *Sur l'histoire. Contribution à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement,* Trois-Rivières, Éditions du Boréal Express, p. 14.

Gagnon, H., V.E. Kirkman et C. Allison (1998). *Histoire du Québec et du Canada, des premières nations à nos jours : espace, économie et société,* Laval, Beauchemin.

Garneau, F.-X. (1856). *Abrégé de l'histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à 1840 : à l'usage des maisons d'éducation,* Québec, A. Côté.

Lefebvre, A. (1955). « Réflexions sur l'enseignement de l'histoire », *l'Enseignement primaire*, septembre, p. 32.

Lefebvre, A. (1964). *Histoire et mythologie,* Montréal, Beauchemin.

Lefebvre, A. (1969a). *Initiation aux sciences humaines à l'élémentaire par la méthode du jeu de la vie,* Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969b). *Les maisons*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969c). *Les maisons*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969d). *Les animaux,* Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969e). *Les animaux,* Livret pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969f). *Les véhicules*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969g). *Les véhicules*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969h). *De la localité à Montréal*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A (1969i). *De la localité à Montréal*, Livret pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1969j). *Sur l'histoire. Contribution à l'élaboration de préliminaires pour l'enseignement*, Trois-Rivières, Éditions du Boréal Express.

Lefebvre, A. (1971a). *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1971b). *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1972a). *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1972b). *Histoire de la civilisation à partir du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1973a). *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1973b). *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1975a). *Histoire du monde actuel*, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1975b). *Histoire du monde actuel*, Guide pédagogique, Montréal, Guérin.

Lefebvre, A. (1982). « Le professeur Maurice Séguin et ses normes », dans *Histoire et enseignement de l'histoire*, texte ronéotypé, publié dans « Les études du laboratoire de didactique des sciences humaines », Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation, p. 10.

Lefebvre, A. (1993). « À qui de droit », dans M. Allard, M. Boisvert et B. Gendreau, *La formation des maîtres ; pour une pédagogie de l'autonomie*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, p. 272.

Ministère de l'Éducation du Québec (dir.) (1982). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle :* Document d'information. Devis. Document nº 16-4311-17, août.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, le Ministère.

Perrault, J.-F. (1831). *Abrégé de l'histoire du Canada : première partie, depuis sa découverte jusqu'à sa conquête par les Anglais, en 1759 et 1760 : à l'usage des écoles élémentaires*, Québec, T. Cary.

Tousignant, P. et M. Dionne-Tousignant (dir.) (1999). *Les normes de Maurice Séguin*, Montréal, Guérin.

Vaugeois, D. et J. Lacoursière (1969). *Canada-Québec : synthèse historique Montréal*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

CHAPITRE 4

La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste

Un exemple en mathématiques

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca

Bernard Massé
masb@videotron.ca

Résumé

Le contenu de ce chapitre et la réflexion présentés sont issus du travail de conception et de rédaction de manuels de mathématiques pour la fin du secondaire selon les programmes du milieu des années 1990. Ces manuels et guides d'accompagnement de la collection Mathophilie (Lafortune, 1997, 1998) ont été pensés dans une perspective socioconstructiviste intégrant les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage.

Après avoir cerné le paradigme socioconstructiviste et ses implications pour l'enseignement en général et celui des mathématiques en particulier, les auteurs montrent comment il est possible d'écrire un manuel qui met en pratique l'esprit d'une approche dans une perspective socioconstructiviste. Plusieurs exemples sont fournis pour inciter à mettre en œuvre une telle approche dans un manuel. Ces exemples portent sur la métacognition, le questionnement, l'autoévaluation, l'utilisation de conflits sociocognitifs et d'interactions entre les élèves. Ils portent également sur le rôle des émotions dans l'apprentissage et la façon dont ce rôle peut être traité dans un manuel de mathématiques. Ces exemples sont fournis et élaborés dans le but de développer l'autonomie des élèves.

Le contenu de ce chapitre et la réflexion présentés sont issus du travail de conception et de rédaction de manuels de mathématiques pour la fin du secondaire selon les programmes du milieu des années 1990. Ces manuels et guides d'accompagnement de la collection *Mathophilie* (Lafortune, 1997-1998) ont été pensés dans une perspective socioconstructiviste intégrant les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage.

L'exercice d'écriture de ces manuels n'aurait pu être réalisé sans l'apport d'une équipe qui comprenait des personnes ayant différentes expertises dans le milieu scolaire, des enseignants et enseignantes du secondaire, des futures enseignantes, un enseignant de cégep et une professeure d'université. Nous croyons qu'il n'y a pas vraiment d'autres expériences de conception de manuels québécois de mathématiques pour les deux dernières années du secondaire sous la direction d'une personne émanant du milieu universitaire. Cette caractéristique a favorisé la production de manuels intégrant les résultats de recherche relatifs à la pédagogie et à la didactique, à l'enseignement et à l'apprentissage des mathématiques, mais aussi en lien avec une pensée pédagogique socioconstructiviste. La présence d'enseignants et d'enseignantes du secondaire dans l'équipe de rédaction a permis de connaître le contexte d'utilisation, alors que la présence de futures enseignantes a permis de connaître ce que de jeunes pédagogues souhaiteraient retrouver dans un tel matériel. La présence d'un enseignant de cégep a favorisé l'arrimage du contenu des manuels des cours de mathématiques de la fin du secondaire aux exigences de ceux du cégep.

Le programme de mathématiques du secondaire a subi des modifications importantes au début des années 1990 ; il va probablement en subir de plus importantes pour tenir compte du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004). Notre but en concevant et rédigeant les manuels de la collection *Mathophilie* était de présenter dans un tout cohérent une démarche pédagogique et didactique socioconstructiviste intégrant les dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage. Ces dimensions sont prises en compte dans l'approche adoptée qui vise

> à rendre les personnes apprenantes cognitivement actives en provoquant des conflits cognitifs (dimension cognitive), mais aussi en suscitant des prises de conscience des constructions (dimension métacognitive). Cette démarche active stimule l'apprentissage, car l'esprit réfléchit, pose des questions, donne du sens aux apprentissages et cherche à comprendre. Cette activité favorise une augmentation de la confiance en soi (dimension affective), l'apprentissage n'étant pas uniquement centré sur la recherche de la réponse, mais aussi et surtout

> sur le processus (dimension métacognitive…) ; chaque personne peut ainsi plus facilement approfondir sa façon d'apprendre et accepter les limites de ses constructions, de même que celles des autres […]. Enfin, dans cette approche, on suscite des interactions significatives, par exemple des conflits sociocognitifs, qui peuvent faire évoluer les conceptions tout comme les croyances et les préjugés (dimension sociale). (Lafortune, 2004, p. 191-192 ; voir également Lafortune et Fennema, 2003.)

Après avoir cerné le paradigme socioconstructiviste et ses implications pour l'enseignement en général et celui des mathématiques en particulier, nous montrerons qu'il est possible de concevoir et de rédiger un manuel qui met en pratique l'esprit de l'approche que nous préconisons. Les exemples seront pris dans les manuels. Il n'est pas nécessaire d'avoir lu les manuels ni d'avoir une expertise en mathématiques pour comprendre ces exemples.

1. DU PARADIGME SOCIOCONSTRUCTIVISTE À CELUI DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Même si le mot « paradigme » a été utilisé en philosophie antérieurement, c'est Kuhn (1983) qui lui a donné un sens en épistémologie. Pour Kuhn (1983, p. 71), l'étude historique minutieuse d'une spécialité scientifique donnée, à un moment donné, révèle un ensemble d'illustrations répétées et presque standardisées de différentes théories, dans leurs applications conceptuelles, instrumentales et dans celles qui relèvent de l'observation. Ce sont les paradigmes du groupe, exposés dans ses manuels, son enseignement et ses exercices de laboratoire. En les étudiant et en les mettant en pratique, les membres du groupe apprennent leur spécialité.

Même si cette définition de Kuhn (1983) a été critiquée à cause de son manque de précision[1], nous croyons qu'elle permet de bien saisir qu'un paradigme n'est pas uniquement une organisation des énoncés d'une discipline scientifique, mais de tout le « cadre général de référence qui guide la pensée et l'action de l'ensemble des personnes concernées par des questions relatives à la construction, à l'acquisition, à la réfutation ou au développement des connaissances » (Jonnaert, 2002, p. 68). La conséquence première du sens de « paradigme » est qu'une communauté scientifique

1. Kuhn (1977, chapitre 12) donne une réponse à ces critiques. Golinski (1998, p. 14-17) présente un historique des discussions qui ont eu lieu autour de ce concept.

travaille consciemment (ou souvent inconsciemment) à l'intérieur d'un paradigme qui recouvre à la fois ses méthodes de travail et ses méthodes d'explicitation des habiletés, compétences et connaissances qu'on attend d'un membre de la communauté. C'est dans ce sens que nous utiliserons par la suite le mot « paradigme ».

1.1. Paradigmes dans la conception et la rédaction de manuels de mathématiques

On peut être tenté de soutenir que la conception et la rédaction de manuels scolaires ne relève d'aucun paradigme, que c'est une activité « neutre ». Au contraire, Mathy (1997, p. 6) a montré que l'écriture de manuels de biologie s'inscrit dans un paradigme, et selon lui, « il n'existe pas d'enseignement idéologiquement neutre […] Les enseignants opèrent des choix dans la sélection ou la formulation des contenus enseignés, et ces choix véhiculent des valeurs et des idéologies ». Son analyse de manuels de biologie présente les choix épistémologiques d'auteurs. Plusieurs personnes peuvent acquiescer à la démonstration de Mathy (1997) en biologie tout en s'interrogeant sur la possibilité de l'appliquer à des manuels de mathématiques. Nous partageons la pensée de Mathy.

Nous présumons que les élèves structurent leurs connaissances en interaction avec leurs pairs, leur enseignant ou enseignante, mais aussi en étant influencé par leurs expériences et les documents qu'ils utilisent : en fait, tout leur environnement scolaire et social. Pour la conception et la rédaction des manuels, la perspective que nous adoptons est donc socioconstructiviste

C'est en nous basant surtout sur les travaux d'Ernest (1994a et 1994b) et des observations de von Glasersfeld (2004a et 2004b), que nous explicitons un paradigme socioconstructiviste s'appliquant autant à la construction des mathématiques qu'à leur enseignement. Trois affirmations résument la thèse d'Ernest : 1) l'esprit humain structure (construit) ses connaissances à propos du monde extérieur ainsi que ses compétences d'action sur ce monde (constructivisme) ; de plus, ces constructions peuvent être confrontées à ce que les autres affirment être leurs propres constructions (socioconstructivisme) ; 2) les mathématiques sont une construction d'humains et ces constructions sont avalisées par interaction entre les membres de la communauté mathématique ; 3) la pédagogie a pour but de permettre aux élèves de construire leurs connaissances et leurs compétences dans l'interaction avec les enseignants et enseignantes et les autres élèves, en tenant compte qu'ils interagissent aussi avec des éléments extérieurs à la classe de façon constante ; elle a comme autre but de former les élèves à ces interactions.

1.2. Socioconstructivisme

L'idée que l'esprit humain construit activement ses connaissances remonte au moins à Vico au XVIIIe siècle. Au XXe siècle, von Glasersfeld (2004a) renouvelle cette vision. En s'appuyant sur les travaux de théoriciens comme Piaget, il en vient à avancer sa thèse du « constructivisme radical » selon laquelle

> […] il s'agit d'abord de comprendre que la connaissance, c'est-à-dire ce qui est *connu*, ne peut être le résultat d'une réception passive, mais constitue au contraire le produit de l'activité du sujet […] Nous appelons donc *opération* l'activité qui construit la connaissance – opération effectuée par cette entité cognitive qui, comme Piaget l'a si bien formulé, organise son monde empirique en même temps qu'elle s'organise elle-même (von Glasersfeld, 2004a, p. 27).

La position de von Glasersfeld mène à une épistémologie subjective : la connaissance relève d'abord du sujet ; il n'y a pas de référence absolue située en dehors du sujet qui construit. Von Glasersfeld échappe au solipsisme, une théorie qui suppose que le sujet ne peut considérer l'existence d'une réalité en dehors de lui-même, en faisant l'acte de foi suivant : « il nous faut donc concevoir [l]e monde [réel] en termes d'existence, c'est-à-dire qui existe en soi avant qu'on y prête attention, qu'on le perçoive ou qu'on le conceptualise » (von Glasersfeld, 2004b, p. 296). Selon lui, nous ne devrions pas nous préoccuper de la vérité de ce qui se produit dans ce monde, mais « plutôt essayer de développer une explication relativement cohérente de la façon dont nous parvenons au type de connaissances que nous utilisons dans notre vie » (von Glasersfeld, 2004b, p. 297). Parmi ces connaissances, il y a celle de l'existence d'autres êtres humains. La subjectivité de nos connaissances est confrontée à la subjectivité des connaissances des autres, créant ainsi un savoir commun. Pour Ernest (1994a, p. 162-167), qui suit en cela Rorty et Gadamer, cette confrontation passe par la conversation dont les règles sont codifiées dans une rhétorique acceptée par les personnes qui conversent. Nous passons par ce biais du constructivisme comme théorie de la connaissance individuelle à celui considéré comme théorie de la connaissance d'une collectivité (socioconstructivisme). Pour Ernest (1994c, p. 69), cette approche, fondée sur les travaux de Vygotsky, « voit les sujets individuels et le domaine social comme indissolublement liés, les sujets humains étant formés à travers leurs interactions avec d'autres aussi bien que par leurs processus internes ». Ernest (1994c, p. 69) ajoute plus loin que « dans cette version du constructivisme [celle de Vygotsky], il n'existe pas de concept de l'esprit complètement isolé, le concept fondamental étant plutôt celui de la conversation entre personnes qui sont en interaction linguistique et extra-linguistique de façon significative ». Ce sera donc par la conversation et la confrontation des points

de vue que cette vision du constructivisme suppose que s'élaborera un savoir commun que chacun des membres d'une communauté intégrera, à sa manière, à ses compétences et connaissances. Comme le dit Fleck (1935), cité par Golinski (1998, p. 32), « la connaissance est l'activité la plus socialement conditionnée de l'être humain, et le savoir est la création sociale ultime ». Nous devons cependant faire une mise en garde : pour la théorie constructiviste, chaque membre de la communauté structure des connaissances qu'il pense ressembler au savoir commun, mais ses constructions ne sont pas nécessairement le reflet fidèle de celui-ci. Le but visé n'est ni une vérité absolue, ni même une adéquation totale entre les constructions individuelles, mais plutôt une viabilité de chacune d'elles à l'intérieur de la pensée de l'individu comme à l'intérieur de la communauté. La boucle se boucle lorsque nous constatons que cette viabilité se vérifie par la conversation et par l'interaction avec le monde.

1.3. Socioconstructivisme en mathématiques

Dans les paragraphes précédents, nous n'avons pas précisé les limites de la communauté participant à la conversation ou à la confrontation. Ce peut être une famille, un village, un pays, une communauté réunie par des intérêts communs, etc. Ces communautés peuvent être de différents ordres, nous nous intéressons ici à celle qui se penche sur une discipline scientifique, plus particulièrement les mathématiques. Dans une perspective socioconstructiviste, les mathématiques sont construites par des humains qui le font en dialoguant entre eux. Il n'existe pas de concepts fondamentaux des mathématiques qui sont découverts comme le voudrait la thèse platonicienne selon laquelle les êtres mathématiques, par exemple l'ensemble des nombres entiers, ont une existence propre en dehors du cerveau des mathématiciens et mathématiciennes. Pour une mathématicienne constructiviste, par exemple, tous les objets qu'elle traite ont été créés dans des contextes particuliers par d'autres mathématiciens. Ernest (1994b, p. 148-149) explique comme suit la chaîne menant à des nouveaux concepts en mathématiques. Dans une communauté, les personnes pratiquent les mathématiques selon leurs propres représentations de ce qui est connu. Une ou des personnes de cette communauté propose un « item de connaissance mathématique » (Ernest, 1994b, p. 148). Cet item est proposé à la communauté mathématique, ordinairement par communication écrite (un article scientifique) ou par communication verbale lors d'un colloque. Cette communication respecte certaines formes prescrites par la communauté ; entre autres, on s'attend à ce que les énoncés nouveaux soient prouvés en suivant des normes partagées par la communauté. On trouvera dans Lakatos (1976) un exemple de la construction de l'énoncé d'un théorème, avec les différentes formulations de plus en plus précises

que les objections et contre-exemples amènent à formuler. « Les preuves sont nécessaires pour persuader la communauté mathématique d'accepter la revendication d'une nouvelle connaissance mathématique. » (Ernest, 1994b, p. 148.) La communauté s'entend généralement sur la rhétorique à utiliser. Notons que cette rhétorique peut changer avec le temps. Dans la communauté mathématique du début du XXIe siècle, les « preuves » qu'on retrouve dans les livres de géométrie d'Euclide ne satisfont plus les critères actuels, pas plus que les « preuves » de calcul différentiel et intégral fournies par Newton et Leibniz. Les sujets qui font l'objet de recherche en mathématiques sont eux-mêmes changeants. À chaque siècle, et même pour quelques décennies dans le dernier siècle, les mathématiciens et mathématiciennes ont modifié leurs priorités. Même si certaines branches des mathématiques restent actives, par exemple la théorie des nombres, l'approche et les techniques changent. Citons l'exemple de Wiles : pour démontrer le dernier théorème de Fermat, il a utilisé des théories qu'aucun théoricien des nombres n'aurait envisagées quarante ans avant la preuve de Wiles[2]. On voit apparaître de nouvelles théories, par exemple les fractales, le chaos. Des discussions s'engagent portant sur l'idée même de preuve, par exemple à la suite de la démonstration par Appel et Haken en 1977 du théorème des quatre couleurs[3] faite par ordinateur pour vérifier les quelque 1 200 cas possibles. Les mathématiciens se sont demandé si l'on avait vraiment une preuve, ou s'il ne fallait pas chercher une preuve qui n'utilise pas du tout l'ordinateur. La description que nous faisons du fonctionnement de la communauté mathématique est une application du paradigme socioconstructiviste à un cas particulier : les concepts sont élaborés par les membres de la communauté dans un contexte social. Dans ce paradigme, même si l'on peut imaginer une mathématicienne travaillant de façon complètement isolée, ses créations ne deviendront partie du corpus mathématique que si elles sont viables, c'est-à-dire agréées par au moins une partie de la communauté mathématique.

Une autre preuve que les mathématiques sont construites est apportée par l'ethnomathématique (Powell et Frankenstein, 1997), qui montre que les humains ont élaboré des savoirs mathématiques un peu partout sur la planète. Ces savoirs ne sont pas nécessairement les mêmes d'une civilisation à l'autre ; chaque civilisation a créé les savoirs qui lui étaient nécessaires pour répondre à ses besoins d'adaptation à son environnement. La

2. Au XVIIIe siècle, Fermat avait posé l'hypothèse qu'il n'existe pas de nombres entiers a, b, c tels que $a^n + b^n = c^n$ si n est un entier plus grand que 2. Wiles a démontré ce théorème en 1993.

3. Ce théorème affirme que quatre couleurs sont suffisantes pour colorer une carte géographique où les représentations de deux pays contigus sont nécessairement de deux couleurs différentes. Son énoncé datait de 1852.

civilisation grecque de l'Antiquité a même créé deux mathématiques, celle formalisée dans les *Éléments* d'Euclide et celle qui lui servait dans la vie de tous les jours pour mesurer les champs, pour régler les échanges monétaires. Ces exemples montrent que les mathématiques sont une construction humaine qui, la plupart du temps, vise à résoudre des problèmes. Ces problèmes sont habituellement les mêmes au début d'une civilisation, des problèmes de mesure, ce qui explique une certaine convergence entre les diverses représentations.

Comme nous le soulignions précédemment, un paradigme ne consiste pas seulement en une vision partagée du contenu d'une discipline ; le paradigme englobe aussi les modes de transmission du savoir disciplinaire. On ne s'étonnera donc pas qu'à un paradigme socioconstructiviste mathématique corresponde un volet pédagogique et didactique.

1.4. Socioconstructivisme et enseignement

Les principes d'un modèle constructiviste d'organisation des connaissances tels qu'ils ont été énoncés dans Jonnaert (2002, p. 71) vont dans le sens de la théorie socioconstructiviste que nous avons présentée, car « le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'*activité du sujet*. Cependant, cette activité ne porte pas sur n'importe quel objet, elle manipule essentiellement les idées, les connaissances et les conceptions que le sujet possède déjà ». De plus, le sujet « construit ses connaissances par une *activité réflexive sur ce qu'il sait déjà*, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation » (Jonnaert, 2002, p. 71) ; « l'activité du sujet porte […] sur les *opérations* que le sujet a effectuées, sur leurs *résultats* et sur la *mise en relation* des deux (opérations et résultats) ». En outre s'établit une interaction entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances ; cette interaction peut être d'adéquation, quand la nouvelle connaissance se greffe à un ensemble déjà existant de connaissances, mais elle peut être conflictuelle, par exemple lorsqu'une nouvelle connaissance et une connaissance antérieure ont des liens, portent sur le même sujet, mais s'opposent sur certains aspects. C'est ce qui se produit par exemple lorsque des élèves « croient » que pour additionner deux fractions, il suffit d'additionner les numérateurs ensemble et les dénominateurs ensemble ; pourtant, on multiplie les numérateurs et les dénominateurs ensemble lorsqu'on multiplie deux fractions. De plus, de nombreux conflits cognitifs sont suscités par l'introduction de la notion d'infini.

Qu'il y ait adéquation ou conflit cognitif, la construction des connaissances résulte d'une interaction entre le milieu scolaire qui propose de nouveaux savoirs et les connaissances de la personne. Cette interaction

résulte en de nouvelles connaissances que le sujet est appelé à confronter avec celles de son milieu pour juger de leur viabilité et au besoin les modifier. L'enseignement adoptant un modèle de transmission ne laisse que peu de place à cette confrontation, ce qui mène des élèves à se faire une image de certaines notions. Cette image peut « fonctionner » pendant quelques années et permettre de résoudre plus ou moins adéquatement les exercices ou problèmes proposés. Ce n'est que quelques années plus tard que l'élève, à sa grande surprise et à celle de l'enseignant ou de l'enseignante, s'aperçoit que sa construction ne correspond pas à celle qui a cours dans la discipline. L'adaptation de la construction devient alors difficile, étant donné tout ce qui s'est greffé aux apprentissages plus ou moins adéquats.

L'essence de l'enseignement dans une perspective socioconstructiviste réside donc dans le fait qu'à partir de savoirs constitués et décrits dans les programmes, des élèves (nous insistons sur le pluriel) développent des connaissances et des compétences. Ces connaissances et compétences sont structurées dans un cadre social, c'est-à-dire qu'il y a interaction non seulement entre l'enseignant ou l'enseignante et chacun des élèves pris individuellement, mais aussi entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves conçus comme un groupe et les élèves entre eux, soit en petits groupes, soit dans la classe entière. Chaque membre du groupe (y compris l'enseignant ou l'enseignante) est amené à confronter et à modifier ses connaissances jusqu'à l'atteinte d'un moment où l'on constate que celles-ci sont stables, sans contradiction apparente entre elles et partagées par le groupe. Il est évident que des contraintes de temps surtout font en sorte que l'idéal que nous venons de proposer ne peut pas toujours être atteint. En mathématiques, cette situation peut prévaloir plusieurs mois (et même des années) après l'introduction d'un concept ; il arrive souvent que les concepts suivants éclairent le premier concept, de sorte que la teneur de celui-ci se voit modifiée. Nous pensons qu'il est possible de relier ces positions et d'élaborer, en les respectant, une pédagogie et une didactique des mathématiques qui soient cohérentes et fécondes.

2. PRINCIPES ET CARACTÉRISTIQUES DU SOCIOCONSTRUCTIVISME POUR L'ENSEIGNEMENT

L'adoption d'une pensée socioconstructiviste n'est pas suffisante pour que surgisse de soi un manuel. Il faut définir les moyens qui vont traduire le « savoir codifié […] inscrit dans les programmes pour être enseigné » (Jonnaert, 2002, p. 69) en un tout cohérent et pédagogiquement viable

pour que les élèves puissent en effectuer une construction efficace. Les constructions des élèves se font à partir des « connaissances qui font partie du patrimoine cognitif du sujet » (Jonnaert, 2002, p. 69). Ajoutons que les habiletés que l'élève développe à l'intérieur d'un cours de mathématiques ne sont pas restreintes à être utilisées dans ce seul cours. Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004) vise à ce que les connaissances et les compétences développées dans une discipline puissent être utilisées dans d'autres disciplines. On s'attendra donc à ce que certains des principes que nous énonçons aient des répercussions dans les autres matières scolaires ainsi que dans la vie quotidienne des élèves. Une approche inscrite dans une perspective socioconstructiviste vise à développer chez les élèves deux habiletés qu'on retrouve assez peu explicitement dans d'autres approches : réfléchir sur ses constructions et interagir en les confrontant avec d'autres (pairs et enseignants).

2.1. Métacognition et socioconstructivisme

Plusieurs auteurs et auteures ont déjà insisté sur l'apport essentiel de la pratique métacognitive sur le développement des connaissances et des compétences. Selon Lafortune et Deaudelin (2001a, p. 204), la métacognition « consiste dans le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux ». Même si on peut utiliser la métacognition en dehors d'un paradigme constructiviste, il nous semble difficile de créer une pédagogie socioconstructiviste dans laquelle n'apparaît pas le développement d'habiletés métacognitives. En effet, dans une telle pédagogie, les élèves sont amenés à gérer leurs connaissances et à les ajuster pour former un ensemble cohérent, mais aussi à utiliser deux connaissances éloignées l'une de l'autre dans un processus heuristique de résolution de problèmes. Des enseignants ou enseignantes ou du matériel favorisant la métacognition

> […] intègrent des interventions portant sur la métacognition de façon spontanée et tirent profit des occasions favorables au développement d'habiletés métacognitives en cours d'enseignement [;… ils] utilisent des moyens pour susciter des prises de conscience. L'ensemble des interventions sur la métacognition s'appuie sur les interactions entre les élèves pour le partage des processus mentaux, pour la confrontation des façons de penser et de gérer son activité mentale (Lafortune et Fennema, 2003, p. 48).

Lafortune (1998) propose huit caractéristiques pour l'apprentissage des mathématiques où métacognition et constructivisme sont intégrés : l'enseignante ou l'enseignante 1) cherche à inciter les élèves à se poser des questions ; 2) cherche à développer, chez les élèves, des habiletés à transposer le questionnement externe (questions de la personne enseignante) en un questionnement interne (questions que les élèves se posent eux-mêmes) ; 3) utilise des moyens pour inciter les élèves à structurer leurs connaissances de façon active (en favorisant les interactions avec les autres) ; 4) propose des moyens pour amener les élèves à développer leurs propres stratégies (et non pas à s'approprier celles qui sont demandées par la personne enseignante) ; 5) cherche à susciter chez les élèves une prise de conscience des processus mentaux et des représentations (en utilisant la verbalisation et le questionnement) ; 6) utilise divers moyens pour que les élèves apprennent à s'autoévaluer ; 7) fait découvrir aux élèves ce que signifie « comprendre les mathématiques » (ce qui diffère d'être capable de reproduire) et 8) développe des moyens de faire découvrir ce que signifie « faire des mathématiques » (ce qui diffère de reproduire). Dans le même sens, Lafortune et Deaudelin (2001b) proposent des moyens comme l'autoévaluation, le questionnement, les interactions (qui favorisent les conflits sociocognitifs) et les moments de réflexion.

2.2. Du questionnement à l'autoévaluation

Pour construire efficacement des connaissances, il importe souvent de s'interroger sur les liens qui peuvent exister entre elles et sur leur hiérarchie (telle connaissance est-elle nécessaire à telle autre ?). Il importe également de pouvoir juger du moment où les composantes d'une compétence sont suffisamment développées pour pouvoir aborder un autre aspect d'une connaissance. Il est également nécessaire de pouvoir juger du moment où les difficultés surgissent, du degré d'influence sur la possibilité de réaliser la tâche et de la nécessité de demander de l'aide. Malgré ces visées importantes pour favoriser l'apprentissage, il n'est pas évident de trouver un moyen pédagogique pour que les élèves développent un regard critique sur les connaissances lorsqu'elles sont présentées dans un manuel. Nous croyons que le questionnement (Lafortune, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001b ; Lafortune, Martin et Doudin, 2004) est un moyen à utiliser qui pourrait se révéler efficace pour rendre les élèves autonomes et réflexifs. En ce sens, le questionnement est un processus qui consiste à poser un ensemble de questions. Il devient réflexif s'il mène les élèves à réfléchir à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche. Il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et le développement

de compétences, s'il suscite les interactions entre les élèves et s'il provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Il a donc été grandement utilisé dans la conception des manuels de la collection *Mathophilie*. En apprenant aux élèves à se questionner à propos de ce qui est présenté et à questionner les concepts et la façon dont ils sont utilisés, on les aide à se donner des moments de réflexion portant sur la matière et sur la compréhension qu'ils en ont. Par ce moyen, ils développent également l'habileté à autoévaluer leur degré de développement et à agir en conséquence : soit trouver d'autres moyens pour mieux comprendre, soit passer à un autre sujet s'ils jugent qu'ils sont prêts à d'autres apprentissages. Cette pratique du questionnement permet aussi de raffiner le genre de questions que les élèves posent en classe ; par exemple : « J'ai de la difficulté à comprendre comment on passe de telle étape à telle autre dans la résolution de tel problème, comment cela peut-il être expliqué ? », ou « Est-ce que je pourrais dire que tel concept ou telle explication pourrait vouloir dire… ou serait en lien avec… ? » ou « J'ai de la difficulté avec telle définition, est-ce que l'explication suivante est conforme à la définition ? » plutôt que de répéter « Je ne comprends rien ».

Le questionnement en cours d'action pédagogique mérite d'être encadré d'une préparation à l'apprentissage ainsi que de moments de réflexion à la fin de l'apprentissage. Le moyen privilégié pour amorcer une démarche est une autoévaluation permettant « d'évaluer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes ; elle favorise ainsi l'activation des connaissances antérieures » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 60). On ne saurait assez insister sur le fait qu'il est important d'activer les connaissances antérieures. Les connaissances à venir pour être viables se greffent à des connaissances qui sont déjà présentes, sinon les élèves accumulent des connaissances de façon parallèle ou parcellaire. De plus, comme le précisent Jonnaert et Vander Borght (1999, p. 111), « quelles que soient les connaissances préalables, ce sont elles qui, en premier lieu, vont questionner le savoir proposé par l'enseignant. C'est à l'aide de ces connaissances antérieures que [les élèves] vont décoder [le savoir], le mettre en relation avec d'autres connaissances dont ils disposent déjà, essayer de comprendre ». Il est donc pertinent d'aider les élèves à reconnaître les connaissances à activer pour être dans un état propice à la construction de nouvelles connaissances.

2.3. De l'autoévaluation à l'autonomie

Il est aussi important de faire le point à la fin d'une unité d'apprentissage (une leçon, une section du livre, un chapitre). L'élève peut à ce moment relier entre elles des connaissances antérieures et celles construites dans

l'unité, connaître ses forces et ses faiblesses, valider ses connaissances par rapport à celles des autres élèves de la classe et aux savoirs que l'unité voulait qu'il intègre en tant que connaissances. Nous verrons dans la section suivante quelques exemples de préparation à l'apprentissage et de réflexion à la fin de l'apprentissage. Le véhicule préféré pour ce faire est l'autoévaluation. S'inspirant de Lafortune et St-Pierre (1996, 1998), de Legendre (1993) et de Scallon (2004), St-Pierre (2004, p. 34) définit l'autoévaluation comme étant « une démarche d'abord qualitative, une réflexion critique. Il s'agit d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. Elle aboutit à un constat qu'un élève fait sur sa démarche en portant un regard sur des traces, des observations ». Dans la conception et la rédaction des manuels de la collection *Mathophilie*, une double adaptation des apprentissages a été visée à partir d'une démarche d'autoévaluation : d'abord, une utilisation de l'autoévaluation entre les moments de début d'unité et de fin d'unité pour faire le point le plus souvent possible durant les apprentissages ; ensuite, une transposition du résultat de l'autoévaluation dans l'apprentissage d'autres disciplines et même à des activités hors de l'école, ce qui mène à une autonomie. Le socioconstructivisme rend encore plus importante l'autoévaluation de ses constructions, puisqu'il suppose une vérification de leur viabilité plutôt que la comparaison des performances de l'élève avec un « objet-objectif » extérieur aux élèves. La preuve d'intégration des connaissances se fait dans « des situations dans lesquelles l'élève peut utiliser ses "connaissances viables" comme ressources parmi d'autres, pour se montrer compétent en situation » (Jonnaert, 2002, p. 76). Ce n'est pas toute démarche d'autoévaluation qui est valable. Elle est d'autant plus féconde si elle est accompagnée d'une coévaluation (élève-enseignant) ou d'une interévaluation (élève-élève(s)) afin de confronter les différentes autoévaluations ou de susciter des justifications des autoévaluations. En ce sens, une démarche d'autoévaluation mène à une autonomie réflexive-interactive qui se veut une façon d'être où les élèves réfléchissent aux apprentissages réalisés et aux compétences développées en se posant des questions ou en consultant les autres dans une perspective d'ajustements de leurs apprentissages et stratégies et de confrontation et de remise en questions de leurs connaissances et façons de faire, ce qui suppose des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004).

2.4. Utilisation des conflits sociocognitifs pour apprendre

Un conflit sociocognitif est un « état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » ; il joue un rôle essentiel dans la reconstruction de certaines connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201). Dans un tel conflit, les élèves se trouvent placés devant deux « solutions » qui s'opposent ou semblent s'opposer. Pour résoudre le conflit, les élèves sont amenés à faire un choix ou à rassembler les deux « solutions » dans une synthèse viable. Quel que soit le choix des élèves, ils se réfèrent à l'ensemble de leurs constructions pertinentes à l'aide de critères de validation qu'ils ont élaborés. Le conflit sociocognitif joue un rôle fondamental dans la construction des connaissances. La source du conflit est la plupart du temps d'origine externe à la pensée des élèves. Il est créé par l'enseignant ou l'enseignante (ou le contenu du manuel) qui pose volontairement une question déstabilisante ou par un ou d'autres élèves qui proposent une approche différente d'un problème ou d'un concept. L'un des buts d'une pédagogie basée sur le socioconstructivisme est de faire surgir socialement de tels conflits pour que leur résolution soit le fait du groupe autant que de l'individu. Un autre but consiste à rendre les élèves capables de reconnaître le rôle d'un tel conflit dans le fait de connaître plus ou mieux. On peut même espérer que les élèves, individuellement ou en groupe, en viennent à créer des conflits sociocognitifs pour tester la validité de leurs constructions.

Nous avons souligné dans la première section que le milieu (les pairs et la personne enseignante) est indissociable de la perspective socioconstructiviste. Dans le paragraphe précédent, nous avons relié un phénomène subjectif (le conflit sociocognitif) à l'environnement social. Nous nous penchons maintenant sur les aspects plus sociaux d'une approche ayant le socioconstructivisme comme fondement.

2.5. Interaction entre les élèves

Les interactions avec d'autres élèves exigent d'avoir à formuler un réseau de connaissances de manière cohérente et qui permette la critique. En ce sens, les élèves sont invités à présenter ce qu'ils savent et les procédures qu'ils utilisent à d'autres élèves en justifiant ce qu'ils avancent. Un tel échange atteint un double but. Premièrement, les élèves apprennent qu'il n'y a pas toujours une démarche unique pour résoudre un problème, car il peut exister plusieurs processus qui sont valables et, deuxièmement,

ils apprennent que la construction résultant de la mise en commun des différentes démarches permet de présenter une solution plus solide, puisqu'on a enlevé ce qui était faible et présenté dans un tout plus organisé et cohérent ce qui était fort. Les programmes en vigueur lors de la conception des manuels ainsi que le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2004) insistent sur la « communication des connaissances en mathématiques ». Le programme élaboré en 2001-2004 prévoit le développement de la compétence « communiquer à l'aide du langage mathématique » comme une des trois compétences du programme de formation pour la discipline des mathématiques. Dans la perspective socioconstructiviste, cette communication est de nature interactive et ne les limite pas à la présentation à la classe des étapes d'une démarche suivies d'un résultat ou d'une réponse et des élèves qui posent ensuite des questions. La communication sous la forme d'interactions mérite d'apparaître à tous les moments et dans l'action : dans la recherche commune de solutions, dans leur confrontation, dans la transmission d'états affectifs (« je trouve que c'est facile parce que… », « moi, au contraire, j'ai des difficultés à réaliser… »). Les élèves sont également placés en position d'avoir à verbaliser leur démarche pour favoriser la compréhension mutuelle. Comme on peut le constater, les connaissances et compétences développées dans la classe de mathématiques ont des applications ailleurs ; on peut même les qualifier de transversales.

2.6. Rôle de la personne enseignante dans un enseignement socioconstructiviste

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante change évidemment dans une pédagogie basée sur le socioconstructivisme. Utilisant les trois phases d'intervention de Jonnaert et Vander Borght (1999), nous formulons les fonctions de ces trois phases suivant notre optique d'élaboration de manuels scolaires. Ces phases sont présentées de façon linéaire bien que, dans l'action enseignante, elles se déroulent dans un processus dynamique.

Notons en outre que ces trois phases ne peuvent être détachées d'une démarche d'évaluation. En ce sens, von Glasersfeld (2004b, p. 314) fournit une description du rôle d'évaluation de l'enseignant ou de l'enseignante. Sa pensée permet également de mieux comprendre le rôle de la vérité dans la perspective socioconstructiviste : « L'enseignant ou l'enseignante ne peut pas ne pas contribuer à évaluer ce que les élèves font et disent. Il faut montrer à l'élève ce que l'on considère comme inadéquat et lui montrer également pourquoi cela ne fonctionne pas. L'enseignant constructiviste n'est pas préoccupé par la vérité, mais par la recherche d'une façon fructueuse de faire les choses. »

*… à quel moment ?**	*… pour quelles fonctions ?*
Phase préactive	• créer et organiser les conditions d'apprentissage ; • entrevoir des moments d'interaction et de réflexion ; • anticiper les réactions pour prévoir des ajustements possibles.
Phase interactive	• mettre les élèves en situation d'apprentissage ; • tenir compte de ses intentions et des réactions des élèves ; • évaluer dans l'action et réguler les interactions sociales ; • évaluer dans l'action les démarches d'apprentissage et réguler les interventions.
Phase postactive	• évaluer la démarche utilisée ; • comprendre les apprentissages entrevus ; • ajuster la démarche pour une prochaine intervention ; • s'assurer de l'adaptation et de la transposition des apprentissages ; • mettre les élèves dans une situation d'autoévaluation.

* Ces trois phases sont adaptées de Jonnaert et Vander Burght (1999).

Il est bien connu et admis en pédagogie qu'un élève pour lequel la matière qu'on lui présente a du sens structure ses connaissances et ses compétences mieux que si on lui propose de la matière qui n'a aucun lien avec ses intérêts. Il est notablement difficile en mathématiques enseignées à la fin du secondaire d'établir une contextualisation qui ait un sens immédiat. La trigonométrie et les statistiques sont peut-être les contenus du curriculum pour lesquelles il est possible de présenter une justification « prise dans la réalité ». Et encore, il est peu probable que beaucoup d'élèves aient un besoin impératif de connaître avec une précision suffisante la hauteur d'un édifice à l'aide des relations trigonométriques. Cette constatation laisse penser qu'il est souvent nécessaire de trouver des explications ou des contextes qui suscitent un engagement cognitif plus ou moins intense et posés dans le langage mathématique déjà connu des élèves et qui leur est signifiant. Une approche fructueuse consiste à relier les nouvelles notions à des notions étudiées précédemment en faisant émerger comment une nouvelle notion contribue à répondre à des questions qui étaient restées sans réponses. Même si les manuels que nous avons conçus offrent des situations d'activation des connaissances, compétences, habiletés, attitudes… antérieures, l'enseignant ou l'enseignante a comme rôle de les adapter aux élèves en tenant compte des difficultés qui se sont posées. De même, les élèves sont en mesure de relier ensemble les différentes définitions, théorèmes, formules afin que la compréhension des mathématiques

qu'ils effectuent soit viable. Même si les manuels visent cet objectif, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consiste parfois à montrer explicitement les liens à faire ou à encourager les élèves à les expliciter.

2.7. Émotions et socioconstructivisme

Selon Lafortune (1992, 2004), la construction d'un ensemble de connaissances est intimement reliée aux émotions vécues au moment de leur construction. Pour des raisons qui ne sont pas totalement claires, les élèves et même plusieurs adultes ont plus de réactions émotives à l'égard des mathématiques qu'à l'égard d'autres disciplines. Parmi ces raisons, on retrouve l'accent mis sur les mathématiques comme élément social de promotion, la reconnaissance des « bollés » en mathématiques comme étant des êtres à part… Chez d'autres personnes, on observe une attitude très enthousiaste pour les mathématiques. Lafortune et Massé (2002) présentent une description des émotions que peuvent ressentir certains élèves lorsqu'il est question de mathématiques. Les malaises sont parfois si intimement imbriqués avec les constructions mathématiques chez certains individus que les constructions mathématiques sont inopérantes. On assiste à un blocage aussitôt qu'on veut faire, par exemple, de la géométrie, ou des statistiques. Une pédagogie inspirée du socioconstructivisme n'a évidemment pas à être une « thérapie de groupe », mais elle a avantage à tenir compte de cette réalité surtout dans une perspective cognitive dans le sens de la compréhension des émotions en cause, ce que Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) appellent la « métaémotion ». Il s'agit de permettre aux élèves d'exprimer leur enthousiasme ou leurs craintes et de les aider à reconnaître les difficultés éprouvées comme émanant du contenu ou de leurs émotions, mais aussi comme personne intervenante, il est très utile, voire nécessaire, de comprendre ce qui est en cause ainsi que les conséquences de certaines réactions affectives. Le titre de la collection, *Mathophilie*, a d'ailleurs été choisi pour annoncer la prise en compte de cette composante de l'apprentissage afin de contrer la « mathophobie » et d'introduire l'idée qu'il est possible d'avoir du plaisir à faire des mathématiques.

3. Application à la conception et à la rédaction de manuels

La réalisation pratique des principes et caractéristiques présentés dans la section précédente nous a menés à créer un aspect nouveau pour un manuel de mathématiques. Habituellement, dans un tel manuel, l'auteur ou le

groupe d'auteurs abordent la matière sous forme de présentation théorique pour ensuite proposer des exemples suivis d'exercices et de problèmes à résoudre. Dans cette partie, la matière peut être perçue de façon plus ou moins aride et plus ou moins explicite. Le premier grand changement par rapport à d'autres manuels a été de soumettre la partie « introduction » de la matière sous une forme de questionnement (Figure 1). Cette présentation comporte une série de questions qui permettent d'activer les connaissances antérieures et de situer les connaissances et compétences à développer dans un contexte où les élèves peuvent participer à cette activation. Cette partie est souvent suivie d'un moment d'autoévaluation permettant aux élèves de faire le point sur l'état de leurs connaissances, habiletés ou attitudes. Les sections sont aussi ponctuées d'éléments de réflexion qui visent à permettre aux élèves, soit de prendre en charge leurs réactions à l'égard des mathématiques, soit de mieux comprendre le comment et le pourquoi de leurs apprentissages. Les exemples ci-après permettent de mieux comprendre comment on a pu viser et en grande partie atteindre les principes et caractéristiques expliqués dans la deuxième section de ce chapitre.

FIGURE 1
Illustration d'un problème par questionnement

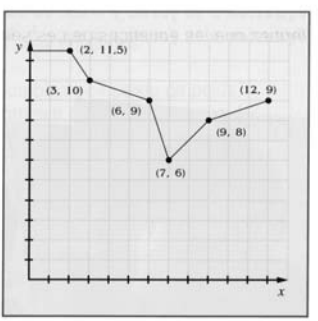
VARIATION DÉFINIE PAR MORCEAUX

1. Avez-vous déjà rencontré des graphiques semblables à celui ci-contre? Si oui, dans quelle(s) circonstance(s)?

2. Dans quelle(s) situation(s) aurions-nous à utiliser ce type de graphique? Discutez et expliquez votre réponse.

3. Ce graphique ressemble-t-il à une variation nulle? à une variation directe? à une variation partielle? Expliquez vos réponses.

4. Dans ce graphique, reconnaissez-vous certaines relations, ou parties de relations, déjà étudiées? Si oui, lesquelles? À quelle place sont-elles situées sur le graphique?



5. Décrivez ce graphique à vos camarades dans vos propres mots en étudiant les relations, les variations, les taux de variations, les graphiques et les tables de valeurs.

Comme nous le soulignions, la plupart des exemples présentés dans les manuels concernant les « mathématiques du réel » à la fin du secondaire sont artificiels. Il fallait donc trouver un autre moyen pour que le début

d'une partie de matière incite les élèves à devenir cognitivement actifs dès les premières lignes. La stratégie a consisté à procéder à l'activation des connaissances antérieures et ainsi à permettre aux élèves de situer leurs connaissances à l'intérieur d'un plus vaste ensemble. De cette manière on montre aux élèves que « l'édifice » des mathématiques n'est pas un amas informe de formules et de procédures. La question 5 de l'exemple ci-dessus est une incitation à partager avec d'autres élèves des aspects conceptuels et pratiques et ainsi à valider ou à modifier leurs constructions s'ils se rendent compte qu'elles sont boiteuses ; nous atteignons ainsi un autre but : rendre social l'apprentissage des mathématiques.

FIGURE 2
Exemple d'une autoévaluation

AUTOÉVALUATION

	–	+/–	+
1) Je connais la notion de pente.			
2) Je pourrais expliquer la notion de pente à un ou une autre élève.			
3) Je pourrais présenter la notion de pente à toute la classe.			
4) Je pourrais écrire un texte expliquant clairement la notion de pente à un ou une autre élève de deuxième secondaire.			

L'autoévaluation (Figure 2) est aussi une façon d'activer des connaissances antérieures. Dans celle qui est présentée ci-dessus, les élèves sont invités à indiquer le niveau de connaissances qu'ils croient avoir atteint. Nous voulons ainsi faire ressortir que rédiger un texte sur un sujet donné exige plus de connaissances que pour l'expliquer à un autre élève qui pourra poser des questions en cours d'explication. Les élèves sont donc amenés à prendre du recul par rapport à ce qu'ils savent et à reconnaître leurs habiletés et leurs limites.

La suite d'une section est formée de questions (Figure 3) auxquelles les élèves répondent pour construire leurs connaissances. On ne peut pas nier que le questionnement est orienté ; il dirige les élèves vers un but sous-tendu par une intention. Mais à chaque étape, ceux-ci sont placés en

situation de réfléchir, plutôt que de lire ce qui est écrit et de se dire « cela ne peut être que vrai » ou « cela a bien du sens » et de passer à l'étape suivante. Le résultat de chaque étape est le produit du travail des élèves, à l'intérieur d'un certain cadre. Ils sont encouragés à gérer eux-mêmes la logique de leur démarche, mais en insistant sur le fait qu'ils ont à expliquer leur démarche comme c'est le cas au numéro 4b). Les élèves sont également invités à faire ce qui est souvent fait seulement par l'enseignant ou l'enseignante, c'est-à-dire travailler dans ce que les élèves nomment « le côté abstrait des maths », comme c'est le cas au numéro 5 : c'est une façon de montrer aux élèves qu'ils sont capables d'élaborer des lois mathématiques.

FIGURE 3
Exemples de questions

4. a) Deux des droites dont les équations sont données sont parallèles. Lesquelles?
D_1: $15x + 10y + 2 = 0$ D_2: $6x - 2y + 5 = 0$ D_3: $-9x - 6y + 1 = 0$

b) Comment avez-vous procédé pour trouver ces droites parallèles?

5. On considère les deux droites dont les équations sont:

D_1: $A_1x + B_1y + C_1 = 0$ D_2: $A_2x + B_2y + C_2 = 0$.

a) Écrivez les deux équations sous la forme $y = mx + b$.
b) Quelles sont les conditions auxquelles doivent satisfaire les coefficients A_1, B_1, A_2, B_2 pour que les deux droites soient parallèles?
c) Est-ce que ces conditions sont remplies pour les deux droites dont on a dit qu'elles étaient parallèles dans le numéro 4?

Les élèves sont aussi amenés à se rendre compte qu'il y a plus d'une approche viable à la résolution d'un problème ou d'une situation problème et qu'il est important de reconnaître ces approches et de discuter celles qui comportent des incohérences ; c'est ce que nous visions dans l'exemple suivant tiré d'une série d'exercices (Figure 4). Notons qu'il est peut-être difficile de faire la distinction entre les parties « développement de nouvelles connaissances » et « exercices » dans la méthode que nous employons ; les deux sont formées de questions amenant les élèves, dans le premier cas, à élaborer des connaissances nouvelles et, dans le deuxième cas, à s'assurer que les constructions sont viables.

FIGURE 4

Plus d'une approche viable à la résolution d'un problème

19. On a demandé à Sylvie, à Michèle et à Robert de résoudre l'équation suivante:

$$\frac{5x+26}{11} = 6$$

Tous les trois ont commencé à résoudre l'équation de façon différente:

Sylvie a commencé en écrivant ceci: $\frac{5x+26}{11} \times 11 = 6 \times 11$

Michèle a plutôt débuté ainsi: $\frac{5x+26}{11} - 26 = 6 - 26$

Robert, lui, a écrit: $\frac{5x+26-26}{11} = 6 - 26$

a) À première vue, sans rien calculer, indiquez quelle(s) équation(s) semble(nt) incorrecte(s)?
b) Mettez-vous successivement à la place de Sylvie, de Michèle et de Robert. Simplifiez leur équation, puis terminez leur problème. Si vous voyez plus d'une façon de résoudre l'équation, essayez-les l'une après l'autre.
c) Vérifiez ensuite si les solutions obtenues satisfont l'équation initiale: $\frac{5x+26}{11} = 6$ Qu'en concluez-vous?
d) Comparez les réponses obtenues en a) et en c). Votre intuition était-elle juste?

FIGURE 5

Pouvoir « vulgariser » ses connaissances

AUTOÉVALUATION

Pour chacune des sections de ce chapitre:

- écrivez dans vos propres mots le sujet du thème, c'est-à-dire ce sur quoi il portait;
- indiquez par un X le degré de compréhension atteint pour cette section (matière peu comprise, assez bien comprise ou très bien comprise);
- écrivez quelles connaissances, habiletés ou attitudes ont été apprises;
- notez ce qui resterait à réviser, à approfondir, à comprendre ou à apprendre pour maîtriser ce thème comme vous le souhaiteriez (autrement dit, s'il y avait un examen demain matin, seriez-vous prêt ou prête?)

Thème n°	Sujet	Degré de compréhension			Appris	Reste à réviser
		peu	assez bien	très bien		
1						
2						
3						
4						
5						

Le questionnement en lui-même n'est pas un gage de réussite puisque les élèves qui ont compris qu'on peut construire des connaissances à la suite d'une série de questions ne sont pas nécessairement en mesure de les structurer de façon autonome. Pour franchir ce pas, nous avons conçu plusieurs instruments permettant aux élèves de faire le point sur leurs acquis. L'un de ceux-ci est l'autoévaluation qui apparaît fréquemment dans chaque section. Elle peut porter sur les connaissances construites, ou sur les habiletés développées ou sur l'assurance qu'ont prise les élèves à faire des mathématiques. La forme des autoévaluations est différente d'une section à l'autre. Dans celle qui est présentée ici (Figure 5), les élèves ont à « vulgariser » leurs connaissances, à juger le degré de compréhension atteint, à délimiter ce qui n'a pas été maîtrisé et à trouver des stratégies afin d'améliorer leurs habiletés. D'autres autoévaluations portent sur la compréhension de la matière comme celle que nous présentons à la figure 6. Chaque autoévaluation vise un double but : faire le point, mais aussi apprendre à faire le point. Nous pensons que les élèves qui réalisent plusieurs autoévaluations peuvent en créer eux-mêmes pour faire le point dans des situations scolaires ou à l'extérieur du contexte scolaire. Le but ultime est que les élèves comprennent de mieux en mieux leurs processus réflexifs et métacognitifs pour savoir quand mobiliser telle ou telle ressource interne ou externe.

FIGURE 6
Niveau de compréhension de la matière

AUTOÉVALUATION

Quand je résous une équation, je sais:	Jamais 1	Parfois 2	Souvent 3	Toujours 4
– par quelle opération je dois commencer (voir les numéros 11 et 19 en particulier)				
– bien utiliser le «principe de la balance» avec des nombres entiers (numéros 12 et 13)				
– bien utiliser le «principe de la balance» avec des fractions (numéro 16, 18 et 19)				
– s'il est préférable d'amener d'abord tous les x à gauche ou à droite de l'égalité (numéro 14)				
– s'il est préférable de simplifier l'équation avant de la résoudre ou l'inverse (numéro 15)				
– quand je dois utiliser un exemple plus simple pour comprendre, et comment le faire (numéro 16)				
– si je dois utiliser les fractions ou la forme décimale (numéro 17)				

Une autre stratégie que nous avons utilisée pour rendre les élèves maîtres et responsables de leurs apprentissages consiste à les amener à faire des résumés. En plus de demander de faire des résumés de formules et résultats comme plusieurs le faisaient déjà, nous avons cru opportun de faire élaborer des résumés portant sur les stratégies de résolution de problèmes (Figure 7). Cette activité ne crée pas seulement un aide-mémoire, mais mène à une réflexion sur ce qu'est une stratégie et sur le moment opportun d'utiliser une stratégie.

FIGURE 7
Description de divers types de stratégies

5. Faites une liste des stratégies utilisées dans le premier chapitre, soit dans les énoncés de problèmes, soit comme consigne ou comme suggestion, ou encore pour résoudre des problèmes.

Suggestion:
Conservez cette liste à jour durant toute l'étude du manuel et complétez-la chaque fois que vous utiliserez une nouvelle stratégie. Voici des suggestions de stratégies utilisées dans un tableau à compléter à l'aide d'un exemple par stratégie et de références où elle a été utilisée.

Description de la stratégie	Exemple	Références (nº des pages ou des problèmes où cette stratégie a été utilisée)
Construire une équation, une table de valeurs ou un graphique		
Subdiviser le problème		
Regrouper ce qui est semblable		
Établir des analogies		
Recourir à un modèle connu		
Faire un schéma		

Les stratégies suivantes apparaissent à un moment ou un autre dans les livres de la collection. Elles consistent :

> […] à expliquer la matière à un pair, à une équipe ou au groupe, à évaluer la perception de leur degré de facilité à le faire, à évaluer le degré de satisfaction par rapport à leur façon de le faire, à évaluer leur degré de préparation à un examen, à préciser ce qui a été bien fait et moins bien fait, à préciser ce qu'ils pourraient faire une prochaine fois. En prédisant leurs succès ou échecs, les élèves deviennent moins dépendants de l'évaluation d'une autre personne (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 65).

FIGURE 8
Organiser sa pensée et trouver ce qui est important

4. Voici une liste du vocabulaire étudié dans ce chapitre:

valeur initiale	dépendante	variation partielle
en escalier	relation	variation directe
définie par morceaux	taux de variation	fonction
table de valeurs	variation inverse	graphique
exponentielle	indépendante	
variation du second degré		

En utilisant au moins huit des mots ci-dessus, écrivez une lettre à un ou à une élève de troisième secondaire pour lui expliquer, de la façon la plus détaillée possible, ce que vous avez appris dans ce chapitre.

Une autre façon de stimuler le développement d'habiletés de réflexion est de favoriser l'écriture à propos des mathématiques, comme dans l'activité de la figure 8. Les élèves seront ainsi invités à organiser leur pensée et à se centrer sur ce qui est important à propos du sujet traité. Notons que ce type de tâche est tout à fait en accord avec le programme en vigueur au moment de l'écriture des manuels (et l'est encore dans le programme de formation actuel), puisqu'il comportait un objectif sur le plan de la communication.

FIGURE 9
Réflexion affective – attitude positive

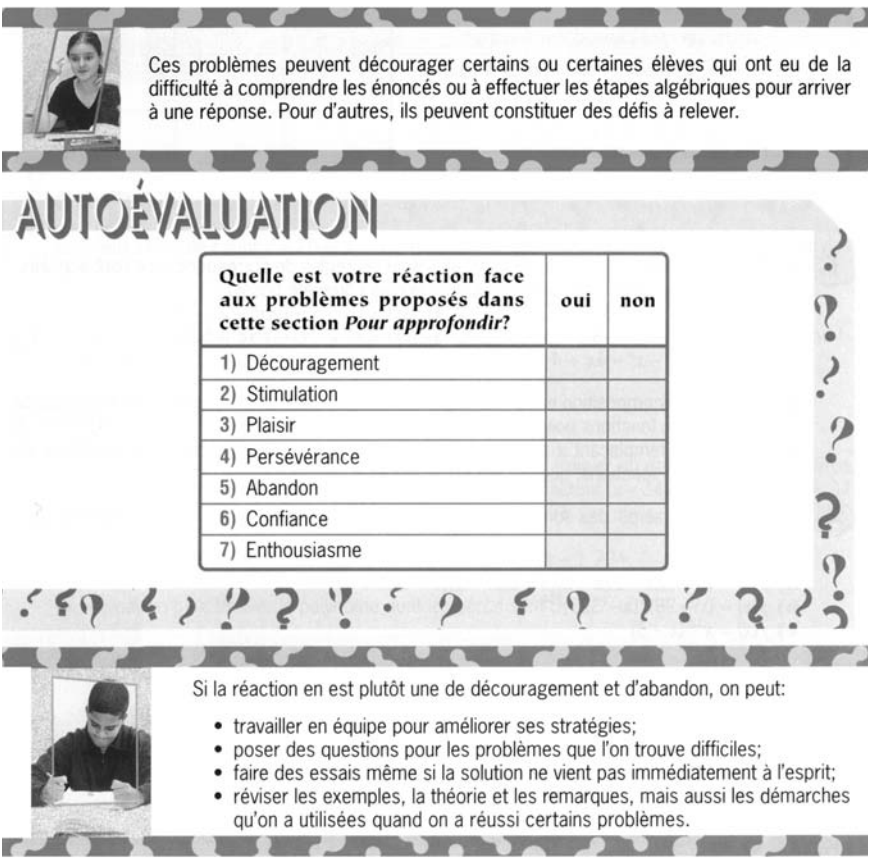
On a dû apprivoiser plusieurs nouvelles démarches depuis le début de ce cours et surtout, durant le présent chapitre. Il est normal de sentir que les idées se bousculent dans notre tête. Il ne faut pas se décourager. Il faut plutôt se donner du temps, tout en continuant à s'efforcer de comprendre. Toutes ces nouvelles démarches finiront par prendre un sens et deviendront des automatismes.

Pour s'encourager, on peut se rappeler, par exemple, le temps que les opérations de multiplication et de division nous ont demandé avant de devenir des automatismes.

On sait que plusieurs élèves ont des réactions affectives (positives ou négatives) à l'égard des mathématiques (Lafortune, 1992 ; Lafortune et Lafortune, 2002 ; Lafortune et Massé, 2002). Nous avons voulu tenir compte de cet état de fait à travers tous les manuels. Des dessins et des textes décrivant les réactions des élèves apparaissent à chaque chapitre pour montrer aux élèves qu'il est normal d'avoir des réactions affectives à l'égard des mathématiques et de leur apprentissage. Nous avons choisi de présenter des attitudes globalement positives. Plusieurs autres interventions dans

la série de manuels prennent en compte l'affectivité. Des encadrés comme celui qui apparaît à la figure 9 s'adressent directement aux élèves pour les encourager, en expliquant quelque peu comment les consolidations des apprentissages en mathématiques ne sont pas immédiates. Plusieurs des autoévaluations vont aussi dans ce sens.

FIGURE 10
D'une constatation à une autoévaluation à des solutions



Ces problèmes peuvent décourager certains ou certaines élèves qui ont eu de la difficulté à comprendre les énoncés ou à effectuer les étapes algébriques pour arriver à une réponse. Pour d'autres, ils peuvent constituer des défis à relever.

AUTOÉVALUATION

Quelle est votre réaction face aux problèmes proposés dans cette section *Pour approfondir*?	oui	non
1) Découragement		
2) Stimulation		
3) Plaisir		
4) Persévérance		
5) Abandon		
6) Confiance		
7) Enthousiasme		

Si la réaction en est plutôt une de découragement et d'abandon, on peut:

- travailler en équipe pour améliorer ses stratégies;
- poser des questions pour les problèmes que l'on trouve difficiles;
- faire des essais même si la solution ne vient pas immédiatement à l'esprit;
- réviser les exemples, la théorie et les remarques, mais aussi les démarches qu'on a utilisées quand on a réussi certains problèmes.

L'autoévaluation permet aussi aux élèves d'exprimer ou, au moins, de ressentir certains malaises ou, au contraire, se rendre compte de leur satisfaction quant à la validité des constructions effectuées. Nous présentons à la figure 10 une autoévaluation portant sur la confiance dans ses constructions. Cette autoévaluation est encadrée par deux interventions pour montrer comment on peut mener à l'autoévaluation et comment on

peut utiliser le résultat de cette réflexion. L'enseignant ou l'enseignante qui s'aperçoit que plusieurs de ses élèves sont plutôt découragés pourrait aussi proposer une discussion en classe à propos de ces réactions.

4. MATÉRIEL COMPLÉMENTAIRE

Dans cet exercice d'écriture de manuels de mathématiques, la conception de guides d'enseignement a nécessité une réflexion pour accroître la cohérence entre manuels et guides. Un des éléments qui a nécessité le plus de discussions est lié aux notes didactiques et pédagogiques insérées à divers endroits dans les guides. Il était prévu que certaines notes seraient considérées comme étant didactiques et que d'autres relèveraient davantage de la pédagogie. Mais, rapidement, il n'a pas été possible de séparer ces types de notes qui ont été nommées « notes didactiques et pédagogiques ». Cette constatation montre que pédagogie et didactique sont grandement liées dans l'action, au cours de l'intervention.

Les notes didactiques et pédagogiques servent à expliquer la démarche utilisée dans l'écriture des manuels et ainsi à soutenir l'intervention en classe. Elles servent également à préciser les liens entre les contenus théoriques présentés et les moments de réflexion relevant autant des dimensions cognitive et métacognitive qu'affective et sociale. À certains moments, elles suggèrent des pistes d'intervention afin de favoriser l'apprentissage et de susciter la réflexion au-delà de ce qui est présenté dans les manuels. Cette perspective a été adoptée afin de laisser une large place à la créativité pédagogique au-delà des programmes prescrits.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons voulu présenter la perspective théorique qui a prévalu dans l'écriture de manuels de mathématiques qui faisaient partie dans la collection *Mathophilie* (Lafortune, 1997-1998). Pour préciser la perspective adoptée, nous avons explicité le paradigme socioconstructiviste qui a sous-tendu cette production vers un enseignement des mathématiques décrit par des principes et caractéristiques particuliers. Nous avons également présenté des exemples d'application de ces principes et caractéristiques qui tenaient compte des dimensions cognitive, métacognitive, affective et sociale de l'apprentissage de cette discipline. Selon nous, il n'est pas possible d'actualiser une approche socioconstructiviste sans tenir compte de toutes ces dimensions. Nous croyons innover dans cette conception d'une pédagogie basée sur le socioconstructivisme.

Dans un projet actuellement en cours, une équipe élabore du matériel d'accompagnement du Programme de formation de l'école québécoise dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune, en cours ; site <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>). L'expérience de l'écriture de manuels de mathématiques et celle de matériel d'accompagnement (Lafortune et Deaudelin, 2001a) permettent de faire des modifications dans la présente expérience. L'expérimentation, la validation et l'analyse du matériel d'intervention en développement permettent de relever certaines caractéristiques d'une situation d'intervention socioconstructiviste. Parmi celles-ci, il y a la souplesse, l'adaptabilité (ajustements-régulation), l'ouverture, la complexité, la signifiance, l'action, l'engagement réflexif et la construction-coconstruction. De plus, d'autres aspects, tels que les liens entre la théorie et la pratique, l'habitude de garder des traces, les variations et le temps devraient être pris en compte. En ce sens, une telle situation devrait être suffisamment souple pour permettre une ou des régulations en cours de réalisation tout en faisant preuve de rigueur. Ainsi, il serait nécessaire d'adapter la situation au contexte d'apprentissage et aux élèves concernés. La situation mérite d'être ouverte pour permettre aux élèves de faire des choix quant au contenu et aux processus à mettre en œuvre. La complexité d'une telle situation est importante afin de faire naître des conflits sociocognitifs. La question du sens est également importante, le degré d'engagement des élèves y est très souvent étroitement lié. Le sens a trait à la représentation que les élèves peuvent se faire de la tâche à réaliser… Si la tâche a du sens, ils seront capables d'établir des liens avec les intentions poursuivies, ce qui favorise leur engagement réflexif. Outre ces caractéristiques, une situation d'intervention socioconstructiviste suppose que les élèves sont cognitivement actifs en étant invités à s'engager de manière réflexive avec l'intention de construire et de coconstruire leurs connaissances et compétences en interaction. L'interaction se manifeste au cours des échanges, des partages, de la discussion et de la confrontation des idées, qui se font avec des pairs ou l'enseignant et enseignante.

L'un des fondements du Programme de formation de l'école québécoise est le socioconstructivisme. On peut se demander comment le matériel pédagogique et didactique pourra en tenir compte, à la fois dans son contenu et dans sa présentation matérielle. Quelle forme pourront prendre les manuels (même s'il y en a déjà qui sont produits) ? Quelle sera la place des outils technologiques dans une telle approche ? Comment pourra-t-on tenir compte des changements beaucoup plus rapides que ce qui est connu jusqu'à présent ? Au-delà des technologies (utilisation de sites, de forums de discussion…), quelle sera la place des outils électroniques ? Quelle sera la forme des guides pédagogiques et didactiques ? Ces questions sont importantes, mais il ne semble pas y avoir suffisamment de débats pour pouvoir y donner déjà une réponse complète et argumentée.

Nous croyons que les auteurs et auteures de matériel pourraient être tenus d'expliquer leurs perspectives théoriques, pédagogiques et didactiques plutôt que d'affirmer tout simplement que leurs « productions répondent au programme ». Le matériel prévu pour les enseignants et enseignantes consisterait aussi à refléter cette prise de position au-delà du contenu des manuels afin de développer une « culture pédagogique » (Lafortune et Martin, 2004, p. 54).

BIBLIOGRAPHIE

Ernest, P. (1994a). *Constructing Mathematical Knowledge : Epistemology and Mathematical Education*, Londres, The Falmer Press.

Ernest, P. (1994b). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics*, Albany, NY, State University of New York Press.

Ernest, P. (1994c). « Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Education », dans P. Ernest (dir.), *Constructing Mathematical Knowledge : Epistemology and Mathematical Education*, Londres, The Falmer Press, p. 62-72.

Fleck, L. (1979). *Genesis and Development of a Scientific Fact*, traduction en anglais d'un livre allemand publié en 1935. Chicago, Chicago University Press.

Golinski, J. (1998). *Making Natural Knowledge. Constructivism and the History of Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert, P. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension*, Chicago, University of Chicago Press.

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*, traduction de la 2e édition de 1970, Paris, Flammarion.

Lafortune L. (1992). *Élaboration, implantation et évaluation d'implantation à l'ordre collégial d'un plan d'intervention andragogique en mathématiques portant sur la dimension affective en mathématiques*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Lafortune, L. (1997-1998). *Collection Mathophilie : Mathématiques 416* (2 tomes et un guide pédagogique et didactique), *Mathématiques 436* (2 tomes et un guide pédagogique et didactique), *Mathématiques 514* (2 tomes et un guide pédagogique et didactique), *Mathématiques 536* (2 tomes et un guide pédagogique et didactique), Montréal, Guérin.

Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-329.

Lafortune, L. (2004). « Des intuitions constructivistes », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 189-196.

Lafortune, L. (en préparation). *Accompagnement-recherche-formation pour l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise* (voir le site <www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> pour des éléments en construction).

Lafortune, L. et B. Massé, avec la collaboration de S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques : des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang, p. 47-68.

Lafortune, L. et D. Martin (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

Lafortune, L. et É. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Lafortune, L. et L. St-Pierre (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck.

Lafortune, L. et S. Lafortune (2002). *Chères mathématiques : des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, capsules vidéo, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Le travail en équipe-cycle : questionnaires et analyse », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnaire en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations : The Logic of Mathematical Discovery*, Cambridge, Cambridge University Press.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin.

Mathy, Ph. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences : des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1er cycle*, Québec, le Ministère.

Pons, F., P.-A. Doudin, P.L. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.

Powell, A.B. et M. Frankenstein (dir.) (1997). *Ethnomathematics : Challenging Eurocentrism in Mathematics Education*, Albany, NY, State University of New York Press.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck.

St-Pierre, L. (2004). « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? », *Pédagogie collégiale*, *18*(1), p. 33-38.

Von Glasersfeld, E. (2004a). « Introduction à un constructivisme radical » dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-36.

Von Glasersfeld, E. (2004b). « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 293-317.

PARTIE 3

L'ANALYSE DE CONTENU DES MANUELS DANS UNE PERSPECTIVE DIACHRONIQUE OU SYNCHRONIQUE

CHAPITRE 5

Les mutations du manuel de lecture du secondaire de 1960 à 2004

Monique Lebrun
Université du Québec à Montréal
lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Résumé

Dans ce chapitre, l'auteure décrit l'évolution des manuels de lecture québécois du secondaire sur une période de plus de quarante ans, soit de 1960 à 2004. Elle opte pour la méthode d'analyse de contenu à partir d'une grille informatisée. Les 40 manuels sélectionnés constituent le corpus analysé par période, soit de 1960 à 1969, de 1970 à 1979, de 1980 à 1993 et de 1994 à 2004, périodes définies par les changements de programmes ministériels. Le propos se divise en quatre parties. On aborde au début la conception du corpus idéal selon les manuels, en traitant, entre autres, de la part des auteurs québécois, de la proportion des textes littéraires et des écrivains favoris. Suit un développement sur la méthodologie utilisée durant la leçon de lecture, soit les diverses activités de prélecture, de lecture et de postlecture, dont les types de questionnement. La troisième partie permet de vérifier l'importance réciproque de l'approche interne et de l'approche externe du texte, donc, entre autres, de juger du poids de l'histoire littéraire et de l'usage de types de textes variés. L'article se termine sur une description de l'élève lecteur aux quatre périodes étudiées. Les remarques conclusives soulignent l'évolution considérable du manuel de lecture en quarante ans, autant au regard des corpus et des méthodes que de la conception du lecteur.

La lecture a toujours été au cœur de l'enseignement du français. Durant les années 1960, on faisait lire aux élèves du secondaire des textes de la littérature « canadienne-française », comme on disait à l'époque, de même que des auteurs français, connus ou non. Les démarches didactiques étaient simples et se résumaient souvent à un questionnaire succédant au texte. On se retrouve, en ce début de millénaire, avec des « ensembles didactiques » où la lecture est unie de plus en plus étroitement à l'écriture et où des parcours textuels complexes permettent à l'élève de développer des habiletés, voire des compétences de tous ordres. Il est important de décrire et d'analyser les manuels, dont les manuels de lecture, sur une période longue, afin de mieux saisir l'évolution de la didactique, ses lignes de fond, et de prévoir ses mutations[1]. Entreprenons ensemble ce parcours dans l'univers des manuels de lecture pour en saisir, sur quarante ans, les mutations essentielles.

Notre question centrale de recherche peut se formuler ainsi : En quoi les manuels de lecture ont-ils évolué durant quarante ans ? Quels sont les principaux changements qui les ont affectés ? Selon les principes de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1989), nous formulons l'hypothèse suivante, à vérifier dans notre corpus : les mutations des manuels de lecture ont été importantes et reflètent celles des programmes eux-mêmes. En cela, la période 1960-2004 ne fait que refléter une évolution déjà perceptible à la période antérieure (Lebrun 1996) et l'image de la lecture à travers les programmes s'inscrit dans une dynamique générale de l'évolution de tous les volets des programmes de français (Roy, 2002).

Notre méthodologie consiste à diviser la période abordée (de 1960 à 2004) en quatre sections, selon qu'on se situe : 1) à l'époque de la Révolution tranquille (de 1960 à 1969) ; 2) à l'époque du programme cadre (de 1970 à 1979) ; 3) à l'ère du programme de 1980 (de 1980 à 1993) ; finalement, 4) à l'ère du programme de 1994, prolongé par le programme des programmes ayant vu le jour en 2001 (de 1994 à 2004).

Nous analyserons 40 manuels (voir les références complètes en bibliographie), soit 11 pour la première sous-période et respectivement 6, 13 et 10 pour les autres, en nous basant sur une grille informatisée (logiciel File Maker Pro), qui non seulement facilite la compilation d'un grand nombre de données quantitatives, mais permet également l'insertion de données de type qualitatif comme les citations. Deux codeurs ont travaillé sur cette base informatisée et ont vérifié et contre-vérifié leurs données.

1. Nous nous employons personnellement à cette analyse depuis une douzaine d'années, afin de contribuer à l'histoire de l'enseignement du français au Québec. Nous sommes actuellement bénéficiaire d'une subvention de recherche CRSH sur l'étude des manuels couvrant les cinquante dernières années.

Toutes les années du secondaire sont représentées dans notre analyse. Pour rendre compte du changement de régime étant intervenu dans les années 1960, nous comptons la 7e année de l'ancien régime comme étant la première secondaire du nouveau régime, ce qui fait donc cinq ans de secondaire. Les ouvrages considérés ont tous été approuvés officiellement soit par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), soit, avant 1964, par le département de l'Instruction publique. Nous les avons choisis, dans une liste bibliographique exhaustive[2] comme étant ceux qui étaient les plus utilisés dans les écoles québécoises. Nous nous baserons, dans notre interprétation, non seulement sur les manuels eux-mêmes, mais également sur le discours d'accompagnement des manuels et sur le discours des programmes. Après avoir expliqué la conception du corpus idéal concernant le manuel de lecture, nous aborderons en 2e partie la méthode de la leçon de lecture. Nous parlerons ensuite de l'approche utilisée pour l'analyse des textes. Nous conclurons en résumant la conception du lecteur idéal en classe qui se dégage des manuels de 1969 et de 2004.

1. LA CONCEPTION DU CORPUS IDÉAL : UNE LUTTE DES ANCIENS ET DES MODERNES, DES QUÉBÉCOIS ET DES FRANÇAIS

Dans cette section, nous traiterons de la proportion des textes littéraires dans les manuels, de l'importance qu'y prennent les textes d'auteurs québécois, des périodes littéraires couvertes par les textes et des écrivains les plus souvent mentionnés. Les manuels ne présentent pas toujours, en table des matières, une liste des auteurs ou des œuvres utilisés. Il faut donc les feuilleter pour se faire une idée du contenu littéraire. De plus, ils présentent souvent de courts extraits, ce qui multiplie le nombre d'auteurs cités, certains allant au-delà de 100 auteurs. Plus de 40 % des manuels comportent une anthologie : les deux tiers des manuels de la 1re période et la moitié des manuels de la 4e période en contiennent. De plus, 40 % des manuels de la 3e période en contiennent. Ces périodes sont vraiment celles où l'on veut accroître la culture de l'élève. On apprendra sans surprise que les manuels de l'époque du programme cadre (1970-1979) n'en contiennent aucune. Malgré des difficultés de compilation dues à la prolifération, certaines tendances s'observent. Nous avons d'abord tenté de saisir la

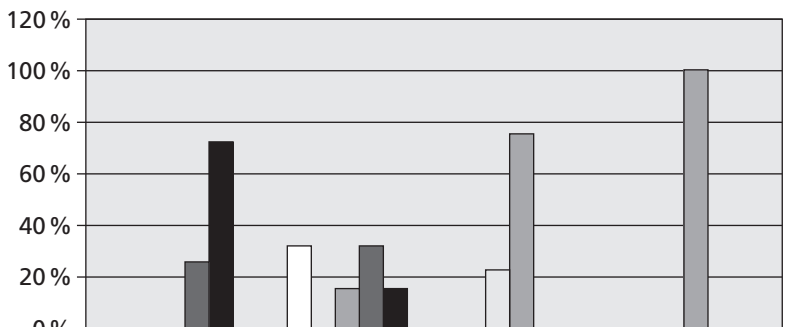
2. Nous avons consulté le site spécialisé de Paul Aubin (Université Laval) sur les manuels scolaires à l'adresse ci-après : <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

proportion des textes littéraires par rapport aux textes qui ne le sont pas. Signalons que ce n'est pas parce qu'un manuel présente un type de texte descriptif que celui-ci n'est pas littéraire. Ce commentaire s'applique à l'argumentation, qui parfois se trouve dans des essais depuis longtemps reconnus comme littéraires ou même dans des romans.

1.1. La part des textes littéraires dans les manuels

Comme on pouvait s'y attendre, 73 % des manuels de la période 1960-1969 consacrent la totalité de leurs pages au texte littéraire. Par-delà la valeur présupposée des textes, on ne veut pas au premier chef renforcer les aptitudes de base, ou distraire, ou informer, mais bien imprégner le lecteur d'un contenu légitime. Cela suppose que l'on sélectionne les œuvres selon certains critères, qu'on les « explique » et qu'on les interprète selon un certain ordre de valeurs. Il y a indéniablement rupture durant les années du programme cadre (MEQ, 1969) puisque la proportion des textes littéraires baisse considérablement, le tiers des manuels n'en contenant pas. Cela est d'autant plus étonnant que ce programme devait, en principe, tenir compte des recommandations du Rapport Parent (1964), qui faisait abondamment, état dans son 3e tome, des pratiques de lecture littéraire

FIGURE 1
Pourcentage des textes littéraires dans les manuels, selon les périodes



	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Aucun	0,0 %	33,33 %	0,0 %	0,0 %
Tiers	0,0 %	0,0 %	23,08 %	0,0 %
Moitié	0,0 %	16,67 %	76,92 %	100 %
Trois quart	27,27 %	33,33 %	0,0 %	0,0 %
Totalité	72,73 %	16,67 %	0,0 %	0,0 %

en leur assignant quatre buts : développer l'intelligence et la sensibilité, favoriser la connaissance de la langue, contribuer à l'enrichissement moral et, finalement, assurer un contact humanisant avec les meilleures œuvres qu'ait produit l'esprit humain. Des objectifs éthiques de 1960, on passait ainsi à des objectifs esthétiques et culturels. Malheureusement, les concepteurs du programme cadre n'ont pas tout à fait retenu la leçon, ou plutôt, se sont ingéniés à démontrer que le texte littéraire n'était que l'un des types de textes valables pour développer la culture de l'élève. La lecture est définie dans ce programme comme l'un des quatre savoirs de base (les savoirs lire, écrire, écouter et parler).

La figure 1 fait ressortir la part plutôt faible de la littérature durant la période 1980-1994 (MEQ, 1980-1981). En réalité, comme le précédent, le programme de 1980 vise la communication et, en conséquence, mise plutôt sur les textes courants. Fait nouveau, on s'y montre directif en accolant à chaque année d'études des « discours » particuliers où le littéraire côtoie le non-littéraire. On les analyse dans une perspective textuelle qui recourt, sans les nommer, aux théories sémiotiques. Le discours de type littéraire occupe une place timide, mais l'histoire littéraire est totalement oblitérée, bien qu'on souligne, dans les objectifs généraux du programme, la nécessité de situer les discours dans une perspective socioculturelle. Les textes sont généralement courts et la démarche, traditionnelle, même dans l'exploitation du schéma de la communication. Cette pédagogie reste marquée par la priorité donnée au contenu informationnel du texte. Il s'agit là d'une tendance née de la place considérable prise par la psychologie cognitive (Giasson, 1990) dans l'enseignement des langues. Les pratiques inspirées de cette école visent à ce que le lecteur ne retire de la page de texte que ce que l'auteur y a déposé. Les opérations mentales et les attitudes que l'on demande au lecteur de développer sont invariables, que le texte soit narratif ou informatif. On amenuise de la sorte les capacités interprétatives de l'élève et, en voulant faire de la lecture une activité « efficace », on rend celle-ci mécaniste. On va même jusqu'à calibrer le vocabulaire et les structures de phrase selon les âges. On les analyse dans une perspective textuelle qui recourt, sans les nommer, aux théories sémiotiques.

Là où le programme de 1980 innove, c'est dans ce qu'il appelle « l'objectivation de la pratique ». Dans les faits, il s'agit d'une application un peu simple de la métacognition. On veut rendre l'élève conscient de son apprentissage, de ses difficultés, en l'incitant à s'interroger, pas à pas, sur ce qu'il croit être ses acquis et sur la façon de remédier à ses éventuels blocages. Ainsi, à la suite de la lecture d'un récit d'aventures, l'enseignant pourra demander aux élèves en quoi ils ont « enrichi leur imaginaire » : il les incitera à décrire des situations précises et à comparer leurs perceptions. On ne va pas jusqu'à suggérer au maître de se mettre en scène lui-même

comme lecteur, dans une technique proche de la « modélisation » (c'est-à-dire la technique de la verbalisation à voix haute de la pensée en cours de lecture) et mise de l'avant par la psychologie cognitive. Cela viendra dans le programme subséquent.

La période de résurgence pour le texte littéraire est bien la période récente (1994-2004) puisque tous les manuels de lecture contiennent 50 % de textes littéraires ; la période antérieure donnait déjà le ton, puisque l'on retrouvait 50 % de textes littéraires dans 77 % des manuels. Il s'agit là non seulement d'un effet des programmes (MEQ, 1994 ; MEQ, 2004), qui ont subitement « redécouvert » le texte littéraire après un temps de mise en veilleuse de celui-ci (de 1969 à 1994) au profit d'une montée des textes « courants », mais également de l'influence des travaux des didacticiens de la lecture qui ont prouvé à quel point la lecture de type esthétique est la seule qui soit véritablement formatrice (Farrell et Squire, 1990 ; Lebrun et Le Pailleur, 1992 ; Rosenblatt, 1978), alors que la lecture fonctionnelle apparaît comme très/trop scolaire, si on ne la situe pas dans un contexte plus vaste (soit les « parcours de lecture ») où les textes de diverses provenances, mais sur un thème commun, par exemple, dialoguent entre eux.

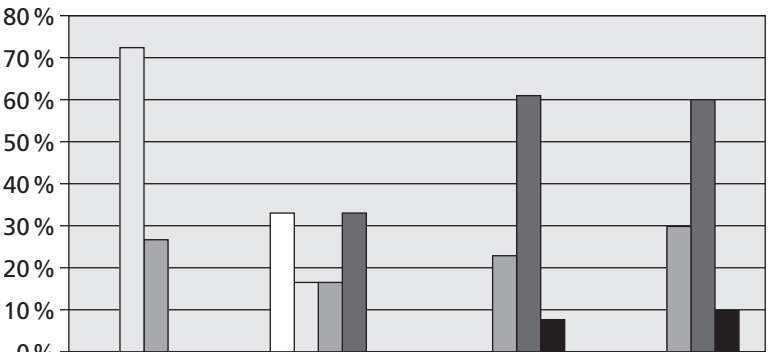
1.2. La part des textes québécois dans les manuels

Nous avons ensuite tenté de saisir la part des textes de littérature québécoise exploités dans les manuels. Là encore, les mêmes difficultés se sont posées, mais nous avons tout de même dégagé les grandes tendances, perceptibles dans la deuxième figure. Le phénomène le plus frappant est celui de l'augmentation graduelle de la part de la littérature québécoise dans les corpus littéraires. Depuis 1980, *grosso modo*, 60 % des manuels consacrent au moins la moitié de leurs pages à la littérature québécoise et environ 8 % à 10 % d'entre eux y réservent les trois quarts de leur espace. Cela est considérable, si l'on songe que, entre 1960 et 1969, 7 manuels sur 10 y consacraient le quart de leurs pages, le reste des manuels lui laissant tout de même le tiers de l'espace. Certes, la multiplication des œuvres peut expliquer le revirement, mais également le développement de la fibre nationaliste perceptible du haut en bas de la structure scolaire à partir des années 1970.

Poser le problème de l'inscription d'une littérature nationale dans les manuels scolaires, c'est irrémédiablement s'engager face aux délicats rapports entre texte et culture. La compréhension d'un texte n'est pas qu'esthétique : elle met également en branle un système de valeurs venant de la structure psychique de l'individu et de son adaptation sociale, de même qu'elle convoque toute une dimension référentielle faite de points de repère. On le reconnaît unanimement : la littérature québécoise s'est

imposée en tant qu'objet d'enseignement dans les années 1960, grâce à l'émergence, puis à l'affirmation d'un discours critique la posant comme une construction à la fois discursive et sociale. L'identité culturelle comme construction et affirmation par les textes, voilà en effet le défi que semblent vouloir relever, implicitement, les rédacteurs de manuels, qui ne se laissent pas arrêter par la nouvelle donne mondiale et l'internationalisation des cultures.

FIGURE 2
Pourcentage des textes de littérature québécoise dans les manuels, selon les périodes



	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Aucun	0,0 %	33,33 %	0,0 %	0,0 %
Quart	72,73 %	16,67 %	0,0 %	0,0 %
Tiers	27,27 %	16,67 %	23,08 %	30 %
Moitié	0,0 %	33,33 %	61,54 %	60 %
Trois quart	0,0 %	0,0 %	7,69 %	10 %

1.3. LES PÉRIODES LITTÉRAIRES COUVERTES PAR LES TEXTES

Nous avons par la suite tenté de connaître de quelle période de l'histoire de la littérature sont majoritairement issus les extraits. Bien que la plupart des périodes apparaissent dans un manuel, certaines dominent ; c'est le cas du XIXe siècle pour la période 1960-1969 et des œuvres écrites de 1945 à nos jours pour les deux dernières périodes (soit de 1980 à 2004). Seule la période du programme cadre présente un équilibre entre les œuvres du

XIXe siècle et celles de la première moitié du XXe siècle. On voit par là que les manuels se mettent au goût du jour et, au nom de certaines thématiques « modernes », choisissent souvent de proposer des textes contemporains.

1.4. Les écrivains favoris

On peut reconnaître sans surprise, dans le panthéon des auteurs, les incontournables. Il s'agit d'auteurs que l'on étudie à travers des « morceaux choisis », même si on aura de plus en plus tendance, durant les 3e et 4e périodes, à suggérer à l'enseignant, à la suite de la lecture de l'extrait, de faire lire l'œuvre entière.

Soulignons la fortune de certains auteurs français. Ainsi, pour la première période, La Fontaine et Molière dominent, même si Chateaubriand, Daudet et Hugo trouvent droit de cité. Les poètes symbolistes Verlaine et Rimbaud apparaissent à la 3e période, de même que des écrivains plus modernes, tels que Eluard. C'est véritablement à la 4e période que le corpus éclatera avec l'introduction de Baudelaire, Pennac, Tournier, Kessel, Le Clézio, etc.

En ce qui a trait aux auteurs québécois, on retrouve souvent, durant la première période, les noms de Émile Nelligan, Lionel Groulx, Gabrielle Roy et Claude-Henri Grignon, auxquels on adjoint, en 2e période, Félix Leclerc, Roger Lemelin et Claire Martin. Une nouveauté est introduite durant la 3e période, soit les chansonniers Vigneault, Dubois et Rivard et des auteurs de la littérature de jeunesse tels que Chrystine Brouillet, Denis Côté et Robert Soulières. Ces tendances s'accentueront à la 4e période. Par ailleurs, les deux dernières périodes marquent l'arrivée de la littérature en traduction dans les manuels, avec des auteurs comme Agatha Christie, Dino Buzzati, Mary Higgins Clark, John Steinbeck et autres auteurs internationaux bien connus, souvent par le biais des best-sellers.

2. La méthode de la leçon de lecture : une planification à tous les niveaux

Nous considérerons ici les diverses activités de prélecture, lecture et postlecture telles qu'elles apparaissent dans les manuels, le type de questionnement, les modalités de travail des élèves et les liens avec les autres volets de l'enseignement du français.

2.1. Les amorces de leçons et les diverses tâches de prélecture, lecture et postlecture

Voyons d'abord brièvement ce que mentionnent les programmes des tâches de lecture. Le programme ayant cours en 1960 (soit celui de 1959) ne donne à vrai dire aucune indication de pré- et de postlecture. Quant au programme cadre de 1969, il n'impose pas de méthode particulière ; tout au plus recommande-t-il le recours à la « lecture expliquée » (par exemple la recherche des idées principales et secondaires), accompagnée d'un travail de rédaction, auquel on greffe des exercices de vocabulaire et d'orthographe.

Au fil des époques, nous remarquons l'importance de plus en plus grande que prend l'amorce de la leçon de lecture. On passe de 18 % des manuels qui l'utilisent entre 1960 à 1969, à 33 % à la 2e période, 85 % à la 3e et enfin 100 % à la 4e. Ces amorces se divisent en quelques catégories : 35 % portent sur le thème du texte à lire, 20 % se servent explicitement du contexte énonciatif comme amorce, 15 % donnent à l'élève une intention de lecture. Il ne faut pas confondre l'amorce avec l'explication du vocabulaire du texte avant la lecture, qui était le fait de la période antérieure à 1960.

Nous constatons que tous les manuels proposent des tâches liées à la lecture : 80 % et plus des manuels des 2e et 4e périodes présentent des activités de prélecture et la totalité (ou la quasi-totalité), des activités de postlecture. C'est seulement aux 2e et 4e périodes que nous remarquons l'insertion de tâches en cours de lecture, ce qui illustre bien l'intérêt que l'on porte en général, à partir de 1980, aux processus de lecture sous l'influence de la psychologie cognitive.

2.2. Les questions de type littéral, inférentiel ou critique

Les cognitivistes (Béland, 1985 ; Giasson, 1990) ont bien démontré l'importance des niveaux de compréhension perceptibles à travers les questions. Nous observons la forte présence de questions de type littéral dans les manuels : la proportion est de 90 % à la 1re période, de 67 % à la 2e, de 69 % à la 3e et de 100 % à la 4e. Cela est normal, puisqu'il faut bien, jusqu'à un certain point, que l'élève comprenne les informations de premier niveau.

Les questions de type inférentiel sont également très présentes : la totalité des manuels en contiennent à la 1re et à la 4e période, les deux tiers en contiennent à la 2e période et 85 % à la 3e période. Enfin, nous avons relevé des questions d'un degré encore plus élevé de difficulté, que nous

avons appelé les questions de type critique, à l'instar de Béland (1985) : 45 % des manuels en contiennent à la 1re période, 50 % à la 2e, 69 % à la 3e et 90 % à la dernière.

2.3. Le travail individuel ou en équipe

Nous constatons que la méthode de travail individuel l'emporte dans la plupart des manuels (38 manuels sur 40, soit 95 %). Font exception à cette règle deux ouvrages de la 2e période. De plus, nous observons que des manuels présentent très souvent des activités de coopération : c'est le cas des deux tiers des manuels de la période des programmes cadres et de 20 % des manuels de la période post-1994 et cela cadre tout à fait avec l'esprit des programmes (MEQ, 1994, 2004), de la réflexion socioconstructiviste qui les anime et de la problématique des « compétences à développer » qui les sous-tend (Jonnaert, 2002). Enfin, nous avons constaté que six manuels (15 %) organisaient leurs activités autour de la réalisation d'un projet ; trois sont dans la période 1970-1979 et deux, dans la période la plus récente. Il faut bien comprendre que certains manuels, bien qu'affirmant fonctionner par projet, ne centrent pas du tout leurs activités autour de ce pôle, le projet étant surtout présenté en fin de leçon, comme une activité supplémentaire d'enrichissement.

2.4. Les liens de la leçon de lecture avec les autres volets du français

Nous avons aussi été attentive à la façon dont les activités de lecture sont présentées et à leur prolongement. Nous avons cherché à connaître quel manuel se servait d'une pratique de lecture pour déboucher sur une activité d'écriture. Nous avons constaté que c'était le cas des deux tiers des manuels, toutes époques confondues. La tendance est particulièrement perceptible, étonnamment, dans les deux premières périodes : de 80 % à 100 % des manuels lient lecture et écriture. Cette pratique va chuter à 40 % vers 1980 pour remonter de nos jours à 50 %. Bizarrement, la lecture, dans les manuels de la 4e période, est assez isolée du reste des activités des leçons. Elle se trouve souvent dans un chapitre à part ou une partie spécifique de la leçon et les liens avec l'écriture sont parfois difficiles à établir.

L'impact des programmes se fait, à notre avis, très lourdement sentir sur les liens entre la lecture et l'oral dans les manuels : si le quart des manuels en tient compte à la 1re période, la proportion grimpe à 83 % à l'époque du programme cadre, car c'est ce programme qui a mis de l'avant les objectifs spécifiques de communication orale en classe. Cependant, dès 1980, de tels liens entre l'oral et la lecture retombent à un maigre 10 %

de présence dans les manuels, malgré les recherches en didactique de la lecture démontrant l'intérêt de pratiquer les discussions sur les livres (voir le travail de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2000, sur les cercles de lecture).

Finalement, nous avons relevé tous les manuels qui intégraient à leurs activités de lecture des activités de grammaire : c'est le cas des deux tiers d'entre eux, toutes périodes confondues. La tendance est beaucoup plus forte durant la première période (91 % des manuels le font) que durant les trois autres, alors que la moitié environ des manuels adoptent cette pratique.

3. L'APPROCHE INTERNE OU EXTERNE DU TEXTE : L'APPORT DES SAVOIRS SAVANTS ET LEUR APPLICATION

On appelle approche externe du texte celle par laquelle on l'aborde par le biais de l'histoire (littéraire principalement) et approche interne, celle où prévalent les théories décortiquant de diverses façons le texte (dont les théories narratologiques). Nous verrons dans cette partie l'apport de l'histoire littéraire, l'utilisation des termes « texte » et « discours », la dichotomie entre textes littéraires et textes courants, les types de textes, la présence de l'intertextualité et, enfin, le recours au contexte énonciatif.

3.1. L'APPORT DE L'HISTOIRE LITTÉRAIRE

L'histoire littéraire est une parente pauvre de l'enseignement de la littérature au secondaire. On tend au Québec à reléguer ce genre d'apprentissage, assimilé à de l'encyclopédisme (Bourque, 1989), à la fin de la scolarité obligatoire, soit au collégial. Cependant, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF, 1976, 1977) a démontré depuis longtemps à quel point cette discipline fait partie du parcours littéraire des élèves du secondaire. Le tiers de notre corpus présente des informations sur l'histoire littéraire. En réalité, il y a de grandes disparités selon les époques. Si la moitié des manuels de la période 1960-1969 recourent à l'histoire littéraire, celle-ci tombe dans l'oubli durant le programme cadre, pour se tailler une place dans le tiers des manuels en 1980 et regagner enfin, durant la dernière période, à la faveur d'une prise de position sur les valeurs culturelles la place qui était la sienne en 1960, c'est-à-dire une place prédominante.

3.2. Texte ou discours

Les termes traduisent bien les changements de position d'une époque à l'autre. On peut dire de façon très claire que le mot « texte » est utilisé de façon exclusive entre 1960 et 1980, puis à nouveau à partir de 1994. Quant au terme « discours », on le retrouve quasi exclusivement dans les manuels de la génération 1980-1994, ce qui dénote une préoccupation pour le contexte énonciatif clairement avouée. Il est tout de même curieux que les manuels de la génération de l'approche communicative (ceux de 1969-1980) n'aient pas utilisé le terme de « discours » et encore plus, que ceux de la génération récente (1994 à nos jours) l'aient délaissé. Il faut voir là une influence des programmes officiels, pour ce qui est de la période récente, et, tant pour cette dernière que pour celle de 1969-1980, une méconnaissance, et des programmes et des auteurs de manuels, sur les théories du discours et de l'énonciation.

3.3. Textes littéraires et textes courants

La dichotomie entre textes littéraires et textes courants ne s'observe que durant les deux dernières périodes, soit entre 1980 et 2004, où tous les manuels l'utilisent. Avant 1980, on ne retrouve jamais l'expression « texte courant ». En revanche le terme « texte littéraire » est utilisé par les trois quarts des manuels de lecture avant 1969 et par un seul manuel de la période du programme cadre. Il n'y a pas lieu de s'étonner de cette disparition du terme « littéraire » de 1969 à 1980 dans les manuels, puisque même les programmes ne les mentionnent pas. Toutefois, on peut se surprendre que les manuels utilisent le terme « texte littéraire » entre 1969 et 1980, puisqu'il a quasiment disparu des programmes.

3.4. Genres et types de textes

La moitié des manuels des deux premières générations (soit de 1960 à 1980) utilisent l'expression « genre de textes », alors que l'autre moitié n'en font aucune mention. Dans la génération des manuels allant de 1980 à 1994, seuls 15 % parlent de « genres de textes ». Chose curieuse, durant la dernière période (1994 à nos jours), deux terminologies prévalent pour désigner les textes, qui sont toujours classés soit dans les genres de textes, soit dans les types de textes, les deux classifications se retrouvant simultanément chez 70 % des auteurs. On peut y voir l'influence non seulement des programmes, mais également le flottement terminologique ayant cours dans le monde de la recherche, autour des propositions théoriques d'Adam (1997), qui a démontré à quel point la notion de « type de texte » est complexe, un texte n'étant jamais d'un type pur.

En fait, il n'est pas question de types de textes dans les programmes officiels avant 1980. Le programme cadre du MEQ (1969) suggère des formes littéraires particulières à aborder avec les élèves : les formes courtes se retrouveront à tous les niveaux, et les plus longues, à la fin du secondaire. Dans un tableau, on énumère 13 formes de textes littéraires et on les accompagne des pratiques pédagogiques telles que la lecture, l'audition, l'interprétation et la dramatisation. On retrouve, à côté des genres les plus connus, le proverbe, la lettre, le journal intime, le téléroman et le film. Dans le programme du MEQ (1980), il est question de types de discours et non de types de textes ; ces types de discours sont littéraires ou non littéraires. On accole de façon précise, pour la première fois dans un programme, un type de discours à un niveau scolaire donné (ainsi, le conte en 3e secondaire et le théâtre en 4e), division qui persiste encore de nos jours. Les opérations mentales et les attitudes que l'on demande au lecteur de développer sont invariables, que le texte soit narratif ou informatif.

Nous avons observé, en guise d'exemple, la fréquence d'utilisation de certains types de textes à travers les quatre périodes concernées. Voyons d'abord les textes argumentatifs. Leur présence dans les manuels va en augmentant de 1960 à nos jours ; si 9 % des manuels en contiennent au début (1960-1969), 30 % leur font place entre 1980 et 2004. Le texte de type informatif, pour sa part, se retrouve dans le tiers des manuels de la 1re période, dans la moitié d'entre eux à la 2e période et, depuis 1980, dans tous les manuels. Quant au texte descriptif (qu'il s'agisse d'une description littéraire ou courante), il est présent dans presque tous les manuels des années 1960-1980, mais disparaît presque entre 1980 et 1994, pour ressurgir dans 40 % des manuels à la dernière période. Ce n'est qu'à la 3e période, soit de 1980 à 1994, que les manuels utiliseront les termes « texte expressif » et « texte incitatif » dans environ 6 cas sur 10, entérinant ainsi les positions des programmes. Le texte dit poétique, pour sa part, se retrouve dans les manuels de toutes les époques, avec un fort pourcentage de présence (soit dans 90 % à 100 % des manuels) sauf à la période du programme cadre, où le « littéraire » perd de son importance et où seuls 50 % des manuels lui font une place. Quant au texte dramatique, si le tiers des manuels en contient entre 1960 et 1980, la proportion baisse à 8 % dans la 3e période, pour retrouver le pourcentage antérieur durant la période 1994 à nos jours.

3.5. La présence de l'intertextualité

Nous avons porté attention à la présence d'intertextualité dans les manuels, car elle nous semble indiquer un souci des auteurs pour la culture, de même qu'un désir d'amener les élèves à faire des liens. Celle-ci prend presque toujours la forme d'une mise en parallèle de deux textes sur le

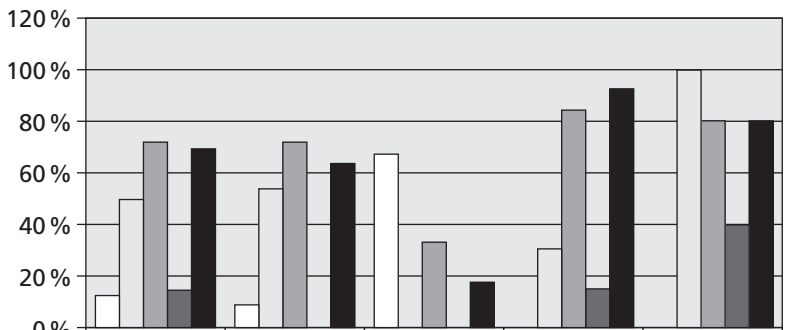
même thème. Ce sont les 1re et 4e périodes qui pratiquent le plus l'intertextualité : 80 % des manuels en contiennent. Aux autres périodes, on retrouve de l'intertextualité dans 40 à 50 % des manuels.

3.6. Le contexte énonciatif

Nous avons observé dans les manuels la présence d'un contexte énonciatif qui favorise la lecture des textes. Nous pouvons voir dans la figure 3 que, depuis 1980, les textes sont contextualisés, alors que c'était le cas seulement du tiers d'entre eux durant la 2e période. La période 1969-1980 constitue en effet un cas à part, malgré son parti pris pour la théorie de la communication, et donc pour la clarification du contexte.

Il existe diverses façons de contextualiser. Si l'utilisation des quatrièmes de couverture est le fait de la période plus contemporaine (1980-2004), on peut mentionner que le recours à l'illustration, à l'extrait et aux notes sur l'auteur est important, sauf durant la période de 1969-1980.

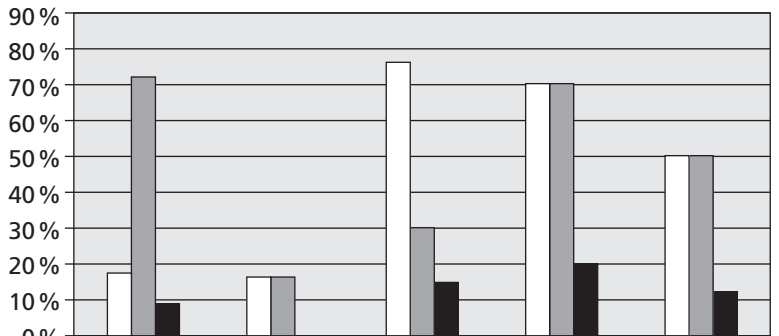
FIGURE 3
Ventilation de la présence d'un contexte énonciatif, selon les périodes



	Tous	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Aucun contexte	12,50 %	9,09 %	67,67 %	0,0 %	0,0 %
Auteur	50 %	54,55 %	0,0 %	30,77 %	100 %
Cont. extrait	72,50 %	72,73 %	33,33 %	84,62 %	80 %
4e de couv.	15 %	0,0 %	0,0 %	15,38 %	40 %
Illustration	70 %	63,64 %	16,67 %	92,31 %	80 %

Voyons plus en détail le type de contextualisation de l'extrait. La figure 4 illustre trois cas de figure : la présentation de la thématique, la situation de l'extrait dans l'œuvre de l'auteur et la situation dans l'histoire littéraire.

FIGURE 4
Ventilation du type de contextualisation de l'extrait, selon les périodes



	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Tous
Thème	18,18 %	16,67 %	76,92 %	70 %	50 %
Œuvre	72,73 %	16,67 %	30,77 %	70 %	50 %
Histoire litt.	9,09 %	0,0 %	15,38 %	20 %	12,50 %

On ne se surprendra pas, après ce que nous avons déjà relevé, que la contextualisation par l'histoire littéraire soit la moins utilisée des trois et qu'elle soit inexistante durant la 2e période. La contextualisation par la thématique prend de plus en plus d'importance au fil des ans, de même que la contextualisation par l'auteur (sans que ce dernier usage puisse se confondre avec l'histoire littéraire). Cette contextualisation peut également se faire par le vocabulaire du texte, par la mention de critiques littéraires, de prix, de succès en librairie, par la présentation de personnages et par de courtes explications sur le contexte social. Le recours aux aspects socio-littéraires est une tendance de plus en plus lourde en didactique, ainsi que l'a noté Halté (1993).

4. LA CONCEPTION DU LECTEUR EN CLASSE : UN PASSAGE DU DIRIGISME À L'INDIVIDUALISME BIEN ENCADRÉ

Dans les manuels étudiés, le lecteur prend de plus en plus de place par rapport aux deux autres composantes de l'acte de lecture que sont le texte et le contexte (situation). Dans le droit fil des théories de l'apprentissage et de leur développement au cours des ans, on s'intéresse non seulement aux processus cognitifs de ce lecteur, mais également à son affect.

Les manuels s'adressent généralement à l'élève pour le former selon l'idéologie de l'époque. Aucun manuel n'est innocent quant aux valeurs qu'il propose aux jeunes. Celles-ci s'expriment autant par le choix des textes que par les questions qui téléguident les réponses des élèves vers l'acceptation de certaines valeurs. À la lumière des éléments glanés dans les manuels de lecture, nous pouvons mettre en parallèle le début et la fin de la période analysée pour dégager deux images du lecteur et de la lecture.

TABLEAU 1
L'image de la lecture dans les manuels en 1960 et en 2004

L'élève de 1960	*L'élève de 2004*
Le corpus est constitué d'extraits provenant le plus souvent de la littérature française.	Le texte étudié est tout autant littéraire que non littéraire (courant). Il peut s'agir d'un extrait ou encore d'une œuvre intégrale. Tous les types de textes sont à l'honneur. La littérature québécoise est de plus en plus présente ; les œuvres traduites occupent une place non négligeable.
L'élève écoute son enseignant lire le texte à haute voix.	Les modalités de prise de connaissance avec le texte varient : lecture par l'enseignant, par l'élève, à haute voix, lecture silencieuse et individuelle.
On lui fournit un questionnaire qui succède au texte.	Les modalités de questionnement sur les textes varient : questionnaires, tâches englobantes (cercles de lecture).
Il établit le genre du texte, en reconnaît les divisions, en reconstitue le plan.	L'élève fait des plans pour découvrir la structure des textes, mais également des organisateurs graphiques, des schémas actanciels, etc. (influence des recherches théoriques).
Il relève (et commente) les formules expressives (la langue du texte).	Il relève (et commente) les formules expressives (la langue du texte).
Il retrouve le sens du texte (le sens que l'auteur y a mis).	Le sens du texte est un sens « construit » individuellement (importance des connaissances préalables) ou collectivement (importance des interactions entre pairs et du travail coopératif).
On insiste pour qu'il connaisse la vie de l'auteur. L'histoire littéraire est enseignée sommairement.	Après une période d'oubli, l'histoire littéraire a été revitalisée grâce à l'importance accordée aux objectifs socioculturels.
Les schèmes d'interprétation sont directifs.	L'interprétation personnelle de l'élève est valorisée pourvu qu'elle soit ancrée textuellement.
La leçon de lecture rejoint la leçon de morale par ses thèmes et ses préoccupations.	La lecture devient une « habileté transversale », au cœur des apprentissages..
Les manuels ne fournissent pas à l'élève (ou à l'enseignant) des pistes d'évaluation.	La lecture est évaluée de stricte façon, en conformité avec les objectifs d'apprentissage.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, nous pouvons confirmer et affiner notre hypothèse de départ : 1) la conception du corpus idéal a volé en éclat en quarante ans (1960-2004) ; 2) l'approche didactique a changé : on est passé d'un questionnement simple à un « appareil didactique » sophistiqué avec activités de prélecture et de postlecture et des liens étroits avec l'oral et l'écriture ; 3) l'histoire littéraire a cédé la place à l'approche interne (diverses théories sur le texte) et au recours à la réception pragmatique ; 4) la conception du lecteur a changé dans le sens d'une plus grande autonomie et d'une plus grande prise en compte à la fois de ses capacités cognitives et affectives.

Les mutations de la conception des manuels de lecture manifestent les soubresauts culturels d'une société qui rêve de pédagogie active tout en codifiant de plus en plus l'entrée dans le texte, qui se laisse séduire par le technicisme tout en éprouvant la nostalgie de l'humanisme classique. Les travaux des sémiologues répandent l'idée de la lecture perçue comme un pur exercice d'intelligence (voir les schémas actanciels, carrés sémiotiques et autres exercices de haute voltige). Parallèlement, l'avant-garde psychopédagogique enseigne qu'il faut tenir compte du savoir préconstruit du lecteur, privilégier les situations « vraies », la pédagogie de la découverte. Les linguistes pénètrent à l'école par le biais de la linguistique appliquée et répandent l'idée des habiletés langagières décontextualisées, mais facilement mesurables quant à leur atteinte (par exemple le vocabulaire ou, encore, les tournures syntaxiques). Bref, l'enseignant de la base se sent envahi : tous lui proposent des « stratégies » de lecture. Il lui faut à la fois former des lecteurs polyvalents et exalter, autant que faire se peut, le rapport ludique au livre. On peut donc affirmer, en fin de parcours, que le manuel est le sismographe des mutations de la didactique de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

Association québécoise des professeurs de français – AQPF – et Direction générale de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation du Québec – DGEES (1976). « Rapport. La littérature au secondaire. Première partie », *Québec français*, 23, octobre, p. 17-19.

Association québécoise des professeurs de français – AQPF – et Direction générale de l'enseignement secondaire du ministère de l'Éducation du Québec – DGEES (1977). « Rapport. La littérature au secondaire. Deuxième partie », *Québec français*, nº 27, octobre, p. 21-23.

Béland, J.-P. (1985). « Niveaux de compréhension, faut-il s'y fier ? », dans M. Thérien et G. Fortier (dir.), *Didactique de la lecture au secondaire*, Montréal, Éditions Ville-Marie, p. 95-117.

Bourque, G. (1989). « La déportation du littéraire », *Québec français*, 74, p. 66-68.

Farrell, E.J. et J.R. Squire (dir.) (1990). *Transactions with Literature. A Fifty Year Perspective,* Urbana, Ill., National Council of Teachers of English.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.

Halté, J.-F. (1993). *La didactique du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », nº 2656.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

Lebrun, M. (1996). L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945, *Cahiers de la recherche en éducation*, *3*(3), p. 393-410.

Lebrun, M. et M. Le Pailleur (1992). « De la lecture efférente à la lecture esthétique des récits », dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *Lecture et écriture. Enseignement et apprentissage,* Montréal, Éditions Logiques, p. 183-200.

L'Écuyer, R. (1989). « L'analyse de contenu. Le point de vue de la psychologie », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 1, p. 51-80.

Ministère de l'Éducation du Québec (1969). *Programme-cadre de français. Langues et littératures,* Québec, le Ministère, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Ministère de l'Éducation du Québec (1980-1981). *Programme d'études. Français langue maternelle. Formation générale* (5 tomes), Tome 1 : *1er secondaire* ; tome 2 : *2e secondaire* ; tome 3 : *3e secondaire* ; tome 4 : *4e secondaire* ; tome 5 : *5e secondaire,* Québec, le Ministère, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994-1995). *Programmes d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec, le Ministère, Direction de la Formation générale des jeunes.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle*, Québec, le Ministère.

Parent (Rapport) (1970/1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome III, *Les programmes d'études,* Québec, Gouvernement du Québec.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem*, Carbondale, Ill., Southern Illinois University Press.

Roy, G.-R. (2002). « L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études », dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 82-118.

Terwagne, S., S. Vanhulle et A. Lafontaine (2000). *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck Duculot.

Les manuels analysés par ordre alphabétique d'auteurs

Audouze, Madeleine, Georges Bouquet et Maurice Morand (1971). *Vers l'expression orale ou écrite, secondaire 1*, Montréal, CEC.

Bellemare, Yvon, avec la collaborartion de France Le Petitcorps, Michelle Provost, Raymond Blain, Ginette Guindon et François Morin (1998). *Correspondances 1,* Montréal, Graficor.

Bergeron-Tremblay, Mariette et Jean-Pierre Charette (1997). *Mot de passe : secondaire 1*, Laval, Mondia.

Bourque, Francine, en collaboration avec Patrick Blart, Ginette Lavoie, Linda Tremblay et Sylvio Richard (1999). *Action-Liaison 3*, Montréal, Éditions HRW.

Canac-Marquis, Jean et Gilles Primeau (1977). *La lecture sous toutes ses formes,* Montréal, CEC.

Cécile Dubé, avec la collaboration de Jean-Guy Milot (1982). *Textes et contextes 1*, Laval, Mondia.

Cécile Dubé et Jean-Guy Milot (1985). *Textes et contextes 3,* Laval, Mondia.

Cécile Dubé et Muriel Pouliot, avec la collaboration d'Aurélien Boivin et de Jean-Guy Milot (1987). *Textes et contextes 5*, Laval, Mondia.

Clercs de Saint-Viateur (1966). *Comment composer, 10e année*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

Clercs de Saint-Viateur (1967). *Comment composer, secondaire 1*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, coll. « Deschamps ».

David, Michel (1984). *Dis-moi,* Montréal, Guérin, coll. « Clé ».

Desrochers-Meury, Huguette, Ginette Lavoie, Andrée Marcotte, Claire-Andrée Dorval, en collaboration avec Suzanne Chénard, Ghislaine Desjardins et Diane L'Ecuyer (1997). *Action-Liaison 1*, Montréal, Éditions HRW.

Dussault, Marie-France et Claude Saint-Laurent (1986). *Entre amis*, Montréal, Guérin, coll. « Clé ».

Dwane, Madeleine et André Clas (1970). *Mon dossier de français, secondaire 1*, Montréal, McGraw-Hill.

Dwane, Madeleine et André Clas (1970). *Mon dossier de français, secondaire 5*, Montréal, McGraw-Hill.

Dwane, Madeleine et André Clas (1971). *Mon dossier de français, secondaire 3*, Montréal, McGraw-Hill.

Fortin, Jacqueline, Véronique Léger, François Morin et Carole Tremblay. Dir. du Référentiel : Jacques Ostiguy (2002). *En toutes lettres 4*, Montréal, Graficor.

Fournier, Jean, Maurice Bastide et J.M. Dulong (1962). *Le français au secondaire, tome 1*, Montréal, CEC (édition originale française chez Bordas), coll. « Lagarde et Michard ».

Fournier, Jean, Maurice Bastide et J.M. Dulong (1963). *Le français au secondaire, tome 2*, Montréal, CEC (édition originale française chez Bordas), coll. « Lagarde et Michard ».

Frères de l'Instruction chrétienne (1961). *Lectures littéraires, tome 1*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Frères de l'Instruction chrétienne (1961). *Lectures littéraires, tome 2*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Frères de l'Instruction chrétienne (1964). *Lectures littéraires, tome 3*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Frères de l'Instruction chrétienne (1965). *Lectures littéraires, tome 4*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Frères de l'Instruction chrétienne (1957). *Cours de français, septième année, série A.*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Geslin, Lucien et Jean-Marie Laurence, avec la collaboration d'Aurèle Daoust (1959). *La narration : méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française*, Édition canadienne, Montréal, CEC (l'édition d'origine n'est pas mentionnée).

Geslin, Lucien et Jean-Marie Laurence, avec la collaboration de Jacques Blais (1961). *Le plan, tome II : méthode conjuguée d'explication de textes et de composition française*, Montréal, CEC (l'édition d'origine n'est pas mentionnée).

Langevin, André, Jean-Guy Milot, Henri Mitterand et Gilles Primeau (1973). *Le français dans la vie : secondaire 1 ; Le corps et la vie, la vie de l'école, les moyens de transport, les sports, les bêtes et les plantes*, Montréal, ERPI.

Lusignan, Guy, Arlette Pilote et Monique Turcotte-Delisle (2000). *Signatures 4*, Montréal, ERPI.

Lusignan, Guy, Michèle Bourdeau et Raymond Hould (1999). *Signatures 3*, Montréal, ERPI.

Martin, Suzanne et Jean-Pierre Issenhuth (1987). *Au-delà des mots : secondaire 5 (Harmonies, Épisodes, Sur le vif, Sur la sellette)*, Montréal, HRW.

Martin, Suzanne, Thérèse Majeau, Nicole Leblanc et Claude Belcourt (1988). *Au-delà des mots : secondaire 1*, Montréal, HRW.

Richard Sylvio en collaboration avec Francine Bourque, Normand Brodeur, Carl Diotte, Marie Sylvie Legault, Sophie Aubin, Chantal Drapeau et Liette Lacroix (2001). *Répertoire 5*, Montréal, HRW.

Rousselle, James, Huguette Desrochers-Meury, Michel Monette et Nicole Robillard (1988). *Nouveau parcours 1,* Montréal, CEC.

Rousselle, James, Huguette Desrochers-Meury, Michel Monette et Nicole Robillard (1983). *Parcours 1*, Montréal, CEC.

Rousselle, James, Karine Pouliot, Louise Roy, Denise Sabourin et Emanuele Setticasi (1999). *Lire et dire autrement : secondaire 3*, Montréal, CEC.

Rousselle, James, Louise Roy, Nicole Maltais et Emanuele Setticasi (1996). *Pour lire et pour écrire 1 : mes ateliers de lecture et d'écriture,* Montréal, CEC.

Rousselle, James, Michel Monette et Huguette Lachapelle (1988). *Perspectives 5*, Montréal, CEC.

Rousselle, James, Michèle Bourdeau et Michel Monette (1984). *Repères secondaire 3,* Montréal, CEC.

Rousselle, James, Michèle Bourdeau et Michel Monette (1986). *Repères secondaire 4,* Montréal, CEC.

Simard, Jean-Paul et Réjean Blais (1987). *Point de vue,* Montréal, Guérin, coll. «Clé».

CHAPITRE 6

L'évolution des contenus des manuels de grammaire du primaire et des démarches utilisées dans ceux-ci, de 1960 à 2003

Priscilla Boyer
Université du Québec à Montréal
priscillaboyer@videotron.ca

Résumé

L'auteure décrit les mutations des manuels de grammaire utilisés pour le primaire pendant quarante ans, soit depuis 1960 jusqu'à nos jours. Ces manuels de grammaire ont évolué sous cinq programmes différents (1959, 1969, 1979, 1995 et 2001). Pour les besoins de sa recherche, elle distingue quatre périodes. Pour choisir les manuels de grammaire, l'auteure s'est inspirée des listes de matériel approuvé par le ministère de l'Éducation et le département de l'Instruction publique du Québec. Elle a analysé ces manuels de grammaire à l'aide du logiciel File Maker, en insistant, entre autres, sur les objectifs de ces ouvrages, l'évolution du contenu linguistique et de la méthode utilisée. Cette recherche a permis de relever des différences importantes entre les périodes et de rendre compte de l'évolution de ces ouvrages. En fait, au fil des ans, les manuels de grammaire ont été fortement influencés par les programmes qui les chapeautaient. Que ce soit sur le plan des idées dans les préfaces ou sur le plan des contenus linguistiques et pédagogiques, le contenu des programmes a eu une influence considérable sur le matériel didactique : c'est ce qu'elle compte démontrer.

Les manuels de grammaire scolaires, omniprésents dans les classes de français langue d'enseignement, sont parmi les manuels les plus répandus. Ils représentent des documents historiques dont la valeur est indéniable, puisqu'ils sont ancrés dans leur époque. Ils permettent ainsi de comprendre l'évolution de la didactique de la grammaire, particulièrement sur le plan de la transposition des savoirs savants dans l'enseignement, mais aussi, dans une moindre mesure, sur le plan de l'évolution des démarches d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser ces manuels de grammaire pour le primaire qui ont été publiés depuis 1960. L'exercice a permis de tracer le portrait de la didactique de la grammaire depuis quarante ans, en lien avec les programmes d'études.

S'inscrivant dans un cadre plus large d'études portant sur l'histoire du manuel scolaire[1], notre recherche poursuit deux objectifs. Le premier objectif, le plus important, est d'analyser, dans les manuels de grammaire du primaire approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) depuis les années 1960 jusqu'à nos jours, les contenus grammaticaux afin de distinguer les tournants de leur évolution en lien avec les programmes. Le deuxième objectif est d'analyser, dans ces mêmes manuels, les démarches utilisées afin également de distinguer les tournants de leur évolution en lien avec les programmes. Toutefois, ce dernier objectif se trouve limité considérant notre objet d'analyse. En effet, comme les manuels de grammaire scolaire ne sont pas des cahiers d'activités, mais des manuels de référence. Par conséquent, les démarches d'apprentissage n'y sont pas très élaborées.

Nous diviserons ce chapitre en trois parties. Tout d'abord, nous traiterons des questions relatives à la méthodologie de la recherche. Nous exposerons ensuite les résultats les plus significatifs que nous avons obtenus, particulièrement en ce qui concerne les contenus grammaticaux et, dans une moindre mesure, les démarches d'apprentissage. Enfin, nous dresserons un bilan de notre analyse par rapport à nos deux objectifs de recherche.

1. LA MÉTHODOLOGIE

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons privilégié une recherche de type descriptif dont la méthode d'analyse porte sur des documents écrits. Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) la définissent comme l'« étude objective, systématique et quantitative du contenu

1. Étude subventionnée par le CRSH et menée sous la direction de Monique Lebrun.

manifeste de l'information, dans ses aspects thématiques ou autres » (p. 46). Bien entendu, cette recherche présente des limites, puisque nous devons nécessairement interpréter des données qui ont préalablement été choisies par nous. Toutefois, nous croyons que ces données sont suffisamment représentatives des tendances autant sur le plan des contenus théoriques que sur celui des démarches d'apprentissage.

Notre propos s'appuiera sur l'analyse de 46 manuels de grammaire du primaire. Pour ce faire, nous avons construit une grille d'analyse informatisée avec le logiciel FileMaker, comportant de nombreuses rubriques (informations générales, préfaces, contenus théoriques et démarche d'apprentissage). Nous avons, par la suite, constitué notre corpus. Pour y parvenir, nous avons consulté plusieurs listes de matériel didactique approuvées par le département de l'Instruction publique (DIP) et le ministère de l'Éducation (MEQ), publiées par ces mêmes institutions et dont la reconstitution fidèle a été réalisée à partir des archives de la Bibliothèque nationale du Québec.

Nous avons choisi, parmi la liste des ouvrages ainsi recensés, les manuels de grammaire s'adressant aux classes des 3e, 4e et 6e années du primaire. Nous avons délibérément exclu les ouvrages traitant du code écrit des 1re et 2e années, puisque l'apprentissage de base de la lecture et de l'écriture se réalise à ce moment. Nous avons retenu la 3e année, car elle marque bien souvent le début de l'apprentissage systématique du code écrit. Nous avons aussi tenu compte de la 4e et de la 6e année pour marquer l'évolution des contenus en fonction du niveau scolaire.

Nous avons organisé notre corpus en le divisant en quatre périodes. Pour cela, nous nous sommes basée à nouveau sur la liste du matériel approuvé, ce qui a permis la classification des manuels de grammaire en fonction des programmes d'études. Chacune des périodes correspond à un programme officiel, sauf les programmes de 1995 et de 2001. Ces derniers ont été unifiés, car le MEQ a reconduit, pour 2001, les manuels de grammaire publiés à partir de 1995. Voici les quatre périodes en cause et, en relation avec chacune, le ou les programmes d'études concernés : 1re période, avant 1969 (programme de 1959) ; 2e période, de 1969 à 1978 (programme cadre de 1969) ; 3e période, de 1979 à 1994 (programme de 1979) ; 4e période, de 1995 à 2003 (programme de 1995 et programme de 2001). On trouvera, en annexe, la bibliographie complète des 46 ouvrages. Nous retrouvons, pour la 1re période (1960-1968), 12 manuels de grammaire, soit 26,08 % de l'échantillon. Il ne faut pas s'étonner de trouver dans la bibliographie, des ouvrages antérieurs à la période indiquée. En effet, de nombreux manuels de grammaire approuvés par les instances officielles pendant cette période étaient en fait des rééditions d'ouvrages plus anciens. Pour la 2e période

(1969-1978), nous avons 10 manuels de grammaire, soit 21,74 % de l'échantillon. Pour la 3e période (1979-1994), nous retrouvons 12 manuels de grammaire, soit 26,08 % de l'échantillon. Enfin, nous avons la même quantité de manuels de grammaire pour la 4e période (1995-2003), soit 12 manuels formant 26,08 % de l'échantillon.

2. LES RÉSULTATS

Nous diviserons la présente section en deux parties : les contenus théoriques et les démarches d'apprentissage. Signalons que nous n'avons ainsi retenu que quelques-uns des résultats les plus significatifs de notre recherche. À propos des contenus théoriques, nous nous sommes attardée aux objectifs mentionnés dans les préfaces, car ceux-ci donnent une certaine image de la langue qui correspond à ce que nous retrouvons dans les programmes d'études de la même époque. Nous avons aussi retenu les concepts permettant la désignation des mots ainsi que l'utilisation du complément circonstanciel ou du complément de phrase dans les manuels de grammaire. Enfin, nous concluons cette première partie en présentant la répartition des filiations théoriques des manuels de grammaire. Dans la deuxième partie, nous aborderons les démarches d'apprentissage qui, rappelons-le, sont peu élaborées dans un ouvrage didactique qui sert essentiellement à la consultation plutôt qu'à l'apprentissage. Toutefois, il est possible de relever la présence d'une démarche inductive dans certains manuels, ce que nous démontrerons.

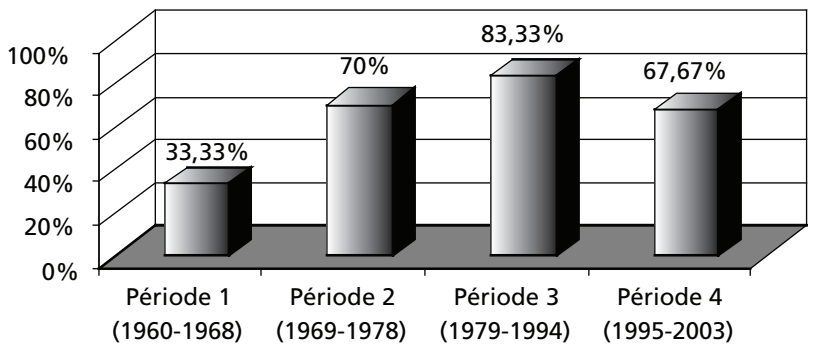
2.1. LES CONTENUS THÉORIQUES

L'analyse des préfaces fournit des informations importantes à propos des objectifs visés par les auteurs. Nous avons constaté que, sur 46 manuels de grammaire, 39 d'entre eux (84,78 %) ont au moins une préface ; de ce nombre, neuf en ont deux. Seulement sept grammaires n'ont aucune préface (15,22 %). De ces 39 grammaires avec préface, 34 (73,91 %) mentionnent des objectifs.

Nous avons relevé deux principaux objectifs dans de nombreuses préfaces. Le premier objectif, « connaître le fonctionnement de la langue », est présent dans la préface de 28 manuels de grammaire (58,7 %). Ainsi, comme l'énoncent si bien Galichet et Mondouaud (1967), « L'objectif poursuivi n'est point de leur apprendre la grammaire, mais plutôt, dans la mesure où cet âge le permet, d'entraîner l'enfant au maniement de sa langue de façon ordonnée, préparant par là des prises de conscience réfléchies qui sont le propre de la grammaire proprement dite » (p. 8). Il faut

souligner que, à ce stade-ci de l'analyse, la notion de fonctionnement de la langue recouvre de nombreuses réalités, autant traditionnelles que linguistiques. L'intérêt de cet objectif est de voir en quoi la compréhension de la langue comme un système est importante selon les différentes périodes, et ce, peu importe le système. La figure 1 permet de mieux comprendre l'évolution de cet objectif au cours de chacune des périodes.

FIGURE 1
Ventilation de l'objectif « connaître le fonctionnement de la langue », selon les périodes

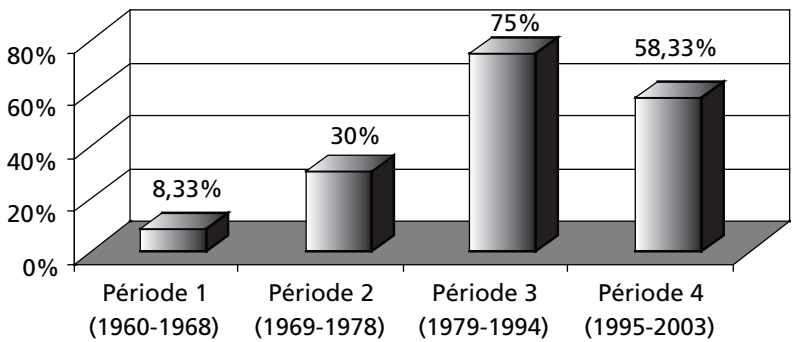


Comme nous le constatons, il y a une progression constante de l'utilisation de cet objectif, qui culmine à la 3e période où 83,33 % des ouvrages le mentionnent. Ces résultats peuvent paraître surprenants. Il faut cependant garder à l'esprit que l'objectif n'a pas la même signification d'une période à l'autre. En effet, pour la 1re période, la connaissance du fonctionnement de la langue est en lien direct avec la connaissance des propositions, des parties du discours, etc. Pour la 3e période, le fonctionnement de la langue est essentiellement orthographique. Le commentaire suivant illustre bien toutes les réserves qu'ont les auteurs de la 3e période par rapport à cet objectif : « [L'ouvrage] présente les notions de base de la langue sans entrer dans toutes les tolérances et tous les détails qui compliquent les règles » (Langelier, 1987, p. 1). Cet autre commentaire va dans le même sens à propos de la compréhension de la langue : « Tu apprendras vite à maîtriser les lois grammaticales » (Breton, 1987, p. III). Ces exemples nous montrent bien que le fonctionnement de la langue ne signifie pas la même chose pour tous et ne recouvrent pas les mêmes réalités linguistiques. Bronckart (1985) montre que les grammaires traditionnelles mettent l'accent sur la dimension morphologique de la langue, alors que les grammaires scolaires influencées par la linguistique moderne s'intéressent davantage

à la dimension syntaxique (Béguelin, 2000), comme ce fut le cas pendant les années 1970. La vision contemporaine du fonctionnement de la langue tend à inclure tous les aspects de la langue, de la morphologie à la syntaxe, du lexique à la grammaire du texte (Vargas, 1999).

Pour sa part, le second objectif, qui consiste en « l'amélioration des textes », figure dans les préfaces de 20 manuels de grammaire (43,47 %). Il peut paraître étonnant que cet objectif soit peu valorisé dans les préfaces, étant donné que la grammaire a toujours été présentée dans les programmes comme un outil facilitant l'acquisition de la lecture, de l'écriture et, éventuellement, de la communication orale. Cependant, comme nous le constatons dans la figure 2, cet objectif, peu présent dans les deux premières périodes, l'est beaucoup plus dans les 3e (75 % des manuel de grammaire) et 4e périodes (58,33 % des manuels de grammaire).

FIGURE 2
Ventilation de l'objectif « amélioration des textes », selon les périodes



D'autres objectifs, dont l'occurrence est moins fréquente, se retrouvent aussi dans les préfaces des grammaires. Nous les avons réunis dans le tableau 1, toujours en tenant compte des périodes.

Comme nous le constatons, l'objectif « améliorer l'orthographe » est très fréquent dans les préfaces. En lien avec une vision plus fonctionnelle de la langue d'enseignement, nous ne sommes pas surprise de voir que cet objectif gagne en popularité pendant la 2e période (50 %) et la 3e période (66,67 %), pour s'atténuer à la 4e période (33,33 %). De la même façon, l'objectif « favoriser la communication », bien que dans une moindre mesure, prend son essor à la 2e période (30 %) et à la 3e période (33,33 %), pour s'atténuer légèrement à la 4e période (25 %). Ce phénomène doit être attribué

à l'influence d'une pédagogie centrée sur la parole et sur une vision essentiellement fonctionnelle de la langue qui étaient prépondérantes à l'époque (Milot, 1984).

TABLEAU 1
Ventilation des autres objectifs, selon les périodes

Périodes/ Objectifs	*Période 1 /12 manuels (1960-1968)*	*Période 2 /10 manuels (1969-1978)*	*Période 3 /12 manuels (1979-1994)*	*Période 4 /12 manuels (1995-2003)*	*Total /46 manuels (1960-2003)*
Améliorer l'orthographe	3 (25 %)	5 (50 %)	8 (66,67 %)	4 (33,33 %)	20 (43,48 %)
Favoriser la communication	1 (8,33 %)	3 (30 %)	4 (33,33 %)	3 (25 %)	11 (23,91 %)
Susciter le plaisir	3 (25 %)	4 (40 %)	1 (8,33 %)	4 (33,33 %)	12 (26,09 %)

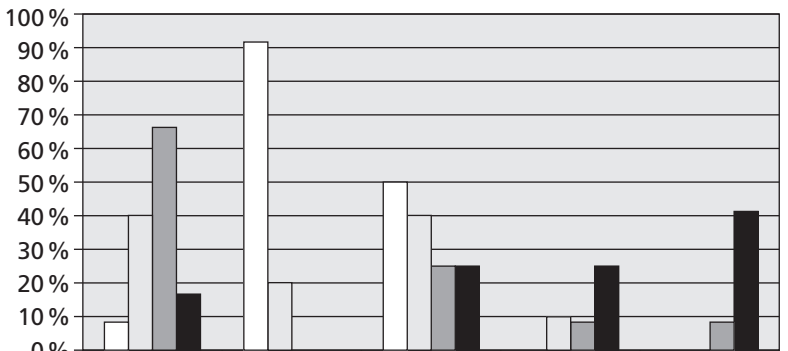
Nous remarquons aussi l'importance accordée, dans les préfaces, à l'objectif « susciter le plaisir » (en somme, la motivation), énoncé dans certains ouvrages dès la 1re période (25 %), mais dont la présence s'intensifie à la 2e (40 %) et à la 4e période (26,09 %). Notons au passage que cet objectif est presque absent de la 3e période. Dans les faits, ces ouvrages, bien souvent des codes orthographiques, servent non pas à l'apprentissage de la grammaire, mais plutôt à la consultation pour résoudre un dilemme orthographique : « un code grammatical simple, conçu pour fins de consultation et non pour fins d'enseignement de la grammaire » (Therrien, 1982, p. I). Par conséquent, la motivation vient de la nécessité et non du plaisir d'apprendre. Les auteurs mettent ainsi l'accent sur l'aspect utilitaire de l'ouvrage : « Ce code est avant tout un outil qui permet à l'élève de bien orthographier ; c'est sa fonction première » (Boily, 1989, p. IV).

Cette première analyse des préfaces nous fait comprendre la progression constante du souci de rendre compte du fonctionnement de la langue, par rapport à l'amélioration de la qualité des textes. Malgré le discours présent dans tous les programmes d'études de français, langue d'enseignement, discours qui met de l'avant la dimension secondaire de la grammaire par rapport à l'écriture ou à la lecture, plusieurs auteurs de manuels de grammaire des deux premières périodes n'arriment que peu souvent leur ouvrage à l'écriture d'un texte. Cette situation change complètement à partir de 1979, où cet arrimage est beaucoup plus fréquent. Soulignons la forte présence de l'objectif d'amélioration de l'orthographe de 1969 à

1994, époque où l'approche fonctionnaliste domine dans les programmes d'études. Cette vision, essentiellement morphologique de la langue, culmine à la 3e période, où justement les contenus théoriques traditionnels s'imposent dans les manuels de grammaire, comme nous le démontrons dans les paragraphes suivants.

Pour mieux comprendre l'évolution des contenus théoriques dans les manuels de grammaire, nous avons choisi certains termes utilisés par les auteurs des manuels pour désigner les mots, que nous représentons dans la figure 3.

FIGURE 3
Ventilation de la terminologie utilisée pour la désignation des mots, selon les périodes



	Aucun	Espèce	Nature	Catégorie	Classe
Période 1	8,33 %	91,67 %	50 %	0,0 %	0,0 %
Période 2	40 %	20 %	40 %	10 %	0,0 %
Période 3	66,67 %	0,0 %	25 %	8,33 %	8,33 %
Période 4	16,67 %	0,0 %	25 %	25 %	41,67 %

Ces choix témoignent de l'influence plus ou moins grande des théories linguistiques modernes. En effet, le terme « espèce » et le terme « nature » dénotent une influence importante de la dimension sémantique dans le classement des mots qui va de pair avec une vision plus traditionnelle de la langue (Bronckart, 1985). Les termes « catégorie » et « classe » témoignent, quant à eux, de l'influence de la linguistique sur les contenus théoriques. En effet, le classement ou la catégorisation des mots en fonction de critères syntaxiques, morphologiques et sémantiques reflète les méthodes d'analyse du distributionnalisme (Béguelin, 2000).

Nous constatons que, dans un nombre élevé de manuels de grammaire, il n'est pas fait mention de quelque terme que ce soit pour désigner les catégories de mots. Ce phénomène est particulièrement important pour la 2e (40 %) et 3e (66,67 %) période, car il va de pair avec une vision fonctionnelle de la langue qui dictait une terminologie minimaliste.

Cela dit, nous avons aussi constaté que le terme « espèce » a été fortement utilisé dans la 1re période (91,67 %), mais a été progressivement mis de côté lors de la 2e période (20 %), pour disparaître tout à fait par la suite. Le terme « nature » a sensiblement subi le même sort, passant de 50 % à 25 % entre 1960 et 2003. Toutefois, nous pouvons nous étonner de la présence, somme toute non négligeable, de ce terme à la 4e période (25 %). Le programme de 1995 ainsi que celui de 2001 mettent pourtant de l'avant une vision de la langue d'enseignement qui s'inspire davantage de la linguistique et met l'accent sur la dimension syntaxique de la langue.

Pour sa part, le terme « catégorie » gagne lentement du terrain depuis la 2e période (passant de 10 % à 25 % à la 4e période) alors que celui de « classe » domine les manuels de la 4e période (41,67 %). Ces deux derniers termes, contrairement aux premiers, sont plus neutres et témoignent d'une vision rénovée de la langue où les mots sont classés dans des catégories en fonction d'un ensemble de traits communs qu'ils ont sur les plans syntaxiques, morphologiques et sémantiques.

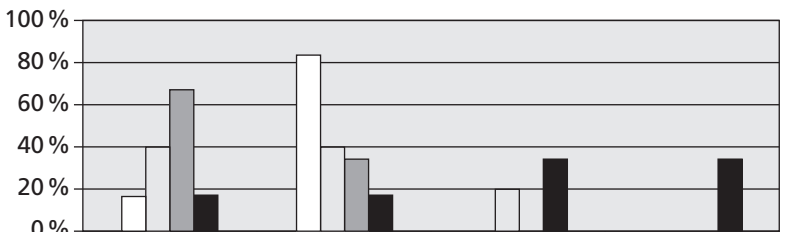
L'utilisation de ces termes pour désigner les mots rend compte de certaines caractéristiques des manuels de grammaire en fonction des périodes. Les manuels de grammaire de la 1re période, exploitant les termes chargés sémantiquement, sont fidèles à la tradition grammaticale. À la 2e période, nous observons la présence, timide certes, du terme « catégorie », beaucoup plus neutre. En fait, c'est surtout l'absence de terme pour désigner les mots à la 2e et 3e période qui nous intéresse. Ce phénomène révèle l'influence de l'approche fonctionnaliste. Enfin, les manuels de la 4e période présentent un changement important en faveur d'une prise en compte grandissante des concepts issus des théories linguistiques. L'exploitation des termes « catégorie » et « classe » le prouve. Toutefois, la persistance du terme « nature » montre que le changement n'est pas uniforme et que les influences de la grammaire traditionnelle sont encore importantes. L'étude des différents compléments exploités dans les manuels nous permet d'approfondir cette question.

Il est évidemment impossible d'observer tous les concepts réunis dans une grammaire. Cependant, en ciblant le complément circonstanciel et le complément de phrase, nous obtenons un portrait partiel, mais révélateur, de l'influence des contenus linguistiques dans les manuels de grammaire. En effet, le complément circonstanciel déterminé à l'aide des

questions où ? quand ? comment ? pourquoi ?, etc., est fondé essentiellement à partir de critères sémantiques dans la grammaire traditionnelle (Riegel, Pellat et Rioul, 1994). Le complément de phrase, pour sa part, s'inscrit dans une démarche d'analyse de la phrase qui tient compte des critères syntaxiques ; il témoigne ainsi de l'influence de la grammaire générative et transformationnelle et du distributionnalisme (Béguelin, 2000).

Avant d'entreprendre une analyse de la figure selon les périodes, il est important de signaler que de nombreux manuels de grammaire ne font pas mention des compléments circonstanciel ou de phrase. On peut le constater dans la figure 4, où cette absence se remarque particulièrement à la 2e et à la 3e période (40 % et 66,67 %). Outre le fait que les auteurs s'en tenaient généralement au minimum en ce qui concerne la terminologie, mentionnons que ce concept a été jugé superflu pour l'apprentissage de la langue au primaire dans le programme de 1979. Ces deux explications justifient le résultat élevé.

FIGURE 4
Ventilation du complément circonstanciel et du complément de phrase, selon les périodes



	Aucun	Compl. circ.	Compl. phrase	Les deux
Période 1	16,67 %	83,33 %	0,0 %	0,0 %
Période 2	40 %	40 %	20 %	0,0 %
Période 3	66,67 %	33,33 %	0,0 %	0,0 %
Période 4	16,67 %	16,67 %	33,33 %	33,33 %

Pour la première période, il n'est pas étonnant de voir que seul le concept de complément circonstanciel est utilisé (83,33 %). Tous les ouvrages, même les plus originaux, s'inspirent d'une vision traditionnelle de la langue. Pour la 2e période, nous constatons des différences, puisque 20 % des manuels de grammaire utilisent le concept de complément de phrase, alors que 40 % utilisent celui de complément circonstanciel. Ce phénomène montre bien la percée que tentaient de faire les linguistes dans la didactique de la grammaire, en publiant des manuels de grammaire

dits rénovés. Pourtant, ces tentatives furent abandonnées, puisque à la 3e période, nous ne retrouvons plus de complément de phrase, mais seulement des compléments circonstanciels (33,33 %). Les raisons qui expliquent ce recul ne sont pas explicites. Le manque de formation des enseignants a un rôle important à jouer sur ce plan, mais aussi la difficulté de transposer les savoirs savants en savoirs scolaires, comme le démontre Vargas (2004, p. 40) :

> Il ne s'agit donc pas d'une opération de reconfiguration, mais tout au plus de recomposition (plus ou moins malheureuse selon les cas) mêlant, sans véritable articulation, des emprunts linguistiques nouveaux et des données héritées du patrimoine de la seconde grammaire scolaire [la grammaire dite traditionnelle].

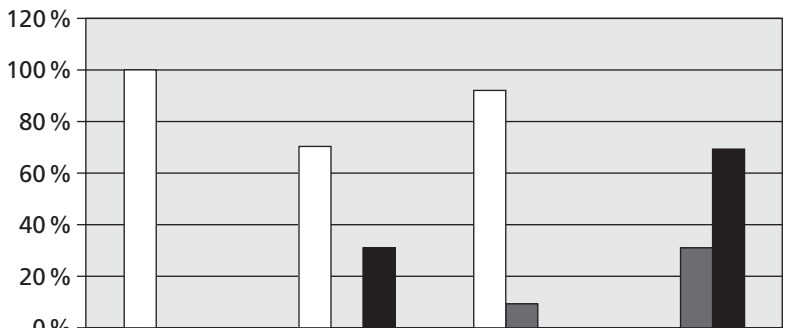
À la 4e période, nous assistons à un phénomène particulier : la coexistence de deux visions de la langue. En effet, quelques grammaires (33,33 %) utilisent ces concepts soit pour recouvrir la même réalité (dans ce cas, la réalité sémantique du complément circonstanciel), soit pour recouvrir deux réalités distinctes, l'une sémantique, l'autre syntaxique. D'autres grammaires (16,67 %) n'utilisent que le terme « complément circonstanciel » et d'autres (33,33 %) encore n'utilisent que celui de « complément de phrase ». La responsabilité de cette incohérence entre les manuels de grammaire revient aux concepteurs des programmes qui ont hésité, en 1995, à utiliser le concept de « complément de phrase ». Ils lui ont préféré celui de complément circonstanciel. De nombreux ouvrages, pour respecter les directives du programme, ont ainsi tenté de concilier les deux visions, avec plus ou moins de succès. Le programme de 2001 est beaucoup plus cohérent sur cette question, privilégiant le terme « complément de phrase ».

Ainsi, l'évolution des contenus théoriques depuis quarante ans se précise. Les 2e (1969-1978) et 4e périodes (1995-2003) voient émerger des manuels de grammaire influencés par la linguistique, alors que les 1re (1960-1968) et 3e périodes (1979-1994) subissent la domination de la grammaire traditionnelle. Toutefois, les manuels issus de ces dernières périodes ne sont pas équivalents. En effet, l'approche dominante en didactique de la grammaire, pendant la 2e période, mais surtout à la 3e période est l'approche fonctionnaliste qui mise sur un enseignement minimaliste des concepts grammaticaux et sur la dimension essentiellement morphologique de la langue, alors que les manuels de grammaire de la 1re période se centraient davantage sur de la dimension sémantique de la langue.

Pour conclure cette vision d'ensemble de l'évolution des contenus grammaticaux exploités dans les manuels de grammaire du primaire depuis quarante ans, nous allons observer la filiation théorique des manuels dans sa globalité. Sans tomber dans les menus détails, nous avons divisé le corpus en trois types de filiation théorique. La première filiation est de

type traditionnel, suivant la définition de Bronckart (1985). Il s'agit d'une explication de la langue qui met de l'avant la dimension sémantique. La place de la morphologie est très importante par rapport aux autres aspects de la langue. La deuxième filiation est de type rénové ; elle met de l'avant la dimension syntaxique de la langue, ainsi que les dimensions sémantique et morphologique. Nous y retrouvons de nombreux concepts clés issus de la linguistique, soit la phrase de base, les types et les formes de phrase, les manipulations, le complément de phrase, le déterminant, etc. Enfin, nous avons choisi de présenter un troisième type que nous qualifions d'hybride. Il s'agit d'un manuel de grammaire qui offre un collage plus ou moins bien réussi d'éléments issus à la fois de la grammaire traditionnelle et de la grammaire rénovée. Notons qu'il s'agit ici de notre interprétation de la réalité à partir de la présence ou de l'absence de concepts clés.

FIGURE 5
Répartition des filiations théoriques en fonction des périodes



	Période 1 (1960-1968)	Période 2 (1969-1978)	Période 3 (1979-1994)	Période 4 (1995-2003)
Traditionnelle	100 %	70 %	92 %	0,0 %
Hybride	0,0 %	0,0 %	8,33 %	30 %
Rénovée	0,0 %	30 %	0,0 %	70 %

L'examen attentif de la figure 5 révèle que les manuels de grammaire traditionnelle dominent les trois premières périodes, alors que les manuels de grammaire rénovée dominent la 4e période. Sans surprise, ces résultats correspondent à ce que nous retrouvons dans les programmes de français. Cependant, nous remarquons, pour la 2e période, l'apparition de manuels de grammaire rénovée. Cette percée des linguistes dans la didactique de la grammaire s'explique par l'absence de directives claires dans le programme cadre de 1969, comme l'indique la présence de trois manuels de grammaire rénovée (30 %). De plus, le MEQ, dans la formation continue

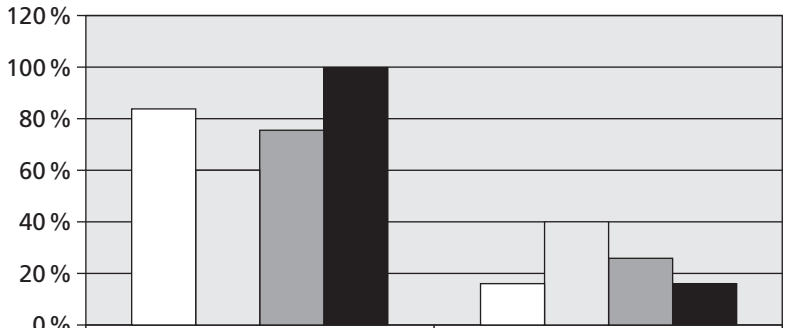
des maîtres, mettait de l'avant dans les années 1970 une vision de la langue plus conforme aux dernières découvertes en linguistique. Toutefois, ces initiatives n'auront pas de suite à la 3e période, où 92 % des manuels sont d'inspiration traditionnelle. Les résultats de la 4e période témoignent d'un changement important dans le programme d'études de français du primaire en faveur d'une grammaire rénovée (70 % des manuels de grammaire). La présence de 30 % de manuels dits « hybrides » ne doit pas surprendre, puisqu'il s'agit d'ouvrages publiés dans les premières années d'application du programme de 1995. Cette figure confirme les résultats que nous avions obtenus dans les figures précédentes.

2.2. La démarche d'enseignement-apprentissage

Bien que les manuels de grammaire soient généralement des ouvrages de consultation, leurs auteurs font des choix sur le plan de la démarche d'enseignement. Ces choix se manifestent dans la façon dont une notion est présentée aux élèves et correspondent en général aux buts que se sont fixés les auteurs. Cependant, un manuel n'est pas un cahier d'exercices, encore moins une leçon de grammaire en classe. De plus, en tant qu'ouvrage de consultation, un manuel de grammaire suppose, en général, une démarche expositive. Malgré tout, certains concepteurs ont fait preuve d'ingéniosité dans leurs choix. Ainsi, ces choix ont parfois permis à des manuels de grammaire de devenir des outils de consultation.

Dans la figure 6, nous illustrons l'utilisation d'une démarche à dominante inductive ou à dominante expositive dans les grammaires. La première constatation que nous pouvons faire est que, pour l'ensemble des périodes, c'est la démarche expositive qui domine dans les manuels de grammaire (83,33 % pour la 1re période, 60 % pour la 2e période, 75 % pour la 3e période et 100 % pour la 4e période). Les démarches plus inductives, bien que sensiblement plus présentes pendant la 2e période (40 %), demeurent relativement stables tout au long des quarante dernières années. Toutefois, la 4e période se distingue par l'existence de deux manuels de grammaire qui proposent des contenus à la fois de façon expositive et inductive (16,67 %). Cette apparente contradiction s'explique aisément par le fait que ces manuels offrent deux sections. La première, la plus imposante, comporte une démarche d'apprentissage détaillée basée sur l'induction. La seconde, plus courte et apparaissant à la fin du manuel, est constituée du résumé des notions abordées dans la première partie.

FIGURE 6
Démarches utilisées dans les ouvrages de grammaire en fonction des périodes



	Expositive	Inductive
Période 1	83,33 %	16,16 %
Période 2	60 %	40 %
Période 3	75 %	25 %
Période 4	100 %	16,67 %

Ces résultats pourraient donner l'impression que les élèves ont entre les mains des ouvrages de consultation exclusivement : ce n'est pas le cas. Notre analyse a démontré que la plupart de ces manuels exploitent une véritable démarche d'apprentissage, ce qui inclut des exercices. Cependant, la démarche privilégiée est la présentation de la règle suivie d'exercices souvent répétitifs. Dans le cas des manuels exploitant une démarche inductive, cette dernière prend des formes très variées selon les manuels. Toutefois, certains ouvrages se donnent un rôle différent. Ces derniers, loin d'être des outils d'apprentissage au service de l'élève, deviennent des outils de référence servant essentiellement à la consultation. Voyons ces rôles en détail pour chacune des périodes.

Pendant la 1re période, comme on pouvait s'y attendre, la plupart des grammaires emploient une méthode expositive des règles (83,33 %). En effet, Béguelin (2000) montre que les manuels de grammaire traditionnelle se caractérisent par l'exploitation d'une démarche basée sur l'exposition de la règle, la réalisation d'exercices répétitifs et la dictée. Cependant, deux exceptions sont dignes de mention, l'ouvrage d'Henri Longpré (1965) et celui de Philippart, Drolet et Labelle (1967), le premier utilisant exclusivement l'énonciation de la règle par l'élève, le second présentant une démarche de découverte de la règle basée sur des exercices. En ce

qui concerne les autres ouvrages, les auteurs présentent d'abord la règle qu'ils font suivre d'exercices. L'élève a donc entre les mains un manuel de grammaire.

Pendant la 2e période, nous voyons un changement non négligeable sur le plan de la démarche, puisque seulement 60 % des grammaires proposent désormais une démarche expositive. C'est 23 % de moins par rapport à la période précédente. Les années 1970 sont le théâtre d'un grand développement des sciences de l'éducation. De plus, le programme cadre laisse à l'enseignant plus de liberté quant à l'utilisation d'une démarche d'apprentissage. C'est pourquoi nous retrouvons 40 % des ouvrages exploitant une démarche inductive et mettant le jeu au cœur des activités d'apprentissage. Pendant la 2e période, le rôle principal joué par ces ouvrages est celui de manuel de grammaire, au service de l'apprentissage.

La 3e période est marquée par un retour à une démarche expositive plus traditionnelle en lien avec des contenus grammaticaux traditionnels (75 %). Seuls 25 % des manuels de grammaire, tous issus de la même collection, celle de Poulin et Simard (1984), exploitent une démarche inductive. Allant à contre-courant, ces derniers présentent une démarche inductive « pure », où les auteurs mettent de l'avant un enchaînement d'exemples avec, pour seul indice, un titre ; à l'élève de s'atteler à la tâche. Pour le reste du corpus, l'ouvrage de grammaire est perçu comme un outil de consultation, bien souvent un code grammatical, et non comme un outil d'apprentissage. Une démarche trop lourde nuirait à l'objectif principal qui est la consultation brève et rapide de l'ouvrage.

Le rôle des manuels de grammaire, « favoriser la consultation », semble se confirmer à la 4e période où tous les ouvrages présentent une méthode expositive sans exercice. Cependant, il faut mentionner deux ouvrages particuliers, issus de la même collection, qui tranchent avec le reste du corpus. Ses auteures, Nadeau et Trudeau (2001, 2003), ont opté pour une démarche d'apprentissage inductive, tout en réservant une partie de l'ouvrage à la consultation.

3. UN BILAN

Nous avions, comme objectifs de départ, d'illustrer l'évolution des contenus théoriques et des démarches d'apprentissage, en lien avec les programmes d'études. Nous pouvons affirmer que les programmes ont eu une influence considérable sur le matériel didactique, que ce soit sur le plan des idées dans les préfaces ou sur celui des contenus théoriques et des démarches

d'apprentissage. Par exemple, tout comme le programme de la 1re période (1959), les manuels de grammaire valorisent une pédagogie centrée sur la langue, la tradition et la culture. Sur le plan des contenus théoriques des manuels de grammaire, il y a peu d'innovation par rapport aux années précédentes (Bronckart, 1985). La langue est le centre de l'enseignement, autour de laquelle gravitent les textes d'auteurs et la grammaire. Les aspects sémantiques de la langue sont les seuls utilisés et il ne faut pas se surprendre de relever des commentaires qui relient la langue à l'expression d'une pensée articulée. Sur le plan de la démarche, la présentation de la règle suivie d'exercices répétitifs constitue la norme.

Les manuels de grammaire issus du programme cadre de 1969 possèdent des caractéristiques intéressantes. Sur le plan des contenus théoriques, il n'offre aucun contenu se rapportant à la grammaire. Par conséquent, cette absence de contenu a permis à quelques linguistes de publier des grammaires « rénovées », comme en témoigne l'utilisation du concept de complément de phrase. Sur le plan de la démarche d'apprentissage, le programme a aussi eu une influence déterminante en mettant l'élève au cœur de ses préoccupations. Par conséquent, on voit apparaître des grammaires misant davantage sur le plaisir d'apprendre, sur la motivation de l'élève. Des méthodes différentes, plus inductives, sont adoptées dans les ouvrages.

Les manuels de la 3e période ont aussi des caractéristiques propres. Sous l'influence d'une vision plus fonctionnelle de la langue présente dans le programme de 1979, les codes orthographiques abondent, les préfaces mettent de l'avant l'amélioration du code écrit et la méthode utilisée est réduite à sa plus simple expression, pour ne pas nuire à la consultation. Le texte littéraire fait désormais place à des phrases tirées de la vie quotidienne, les grammaires étant fidèles en cela à une pédagogie de la parole qui s'affirme avec plus de force que jamais dans le programme de 1979. Les théories rénovées qui ont tenté de s'imposer dans le programme précédent ont été rejetées pour laisser place à une vision plus traditionnelle de la langue.

La 4e période, riche de deux programmes différents, est le théâtre d'une confusion malheureuse dans les grammaires. Tenus de respecter un programme, celui de 1995, qui est incertain dans l'adoption d'une filiation rénovée, les premiers manuels de grammaire de cette période reflètent cette hésitation entre la tradition et la linguistique. Le programme de 2000, beaucoup plus assuré, prend partie pour une filiation rénovée, ce qui se reflète aussi dans le contenu des grammaires publiées après 2000. L'ouvrage de grammaire demeure un outil de consultation, par conséquent, la méthode expositive est la plus utilisée.

CONCLUSION

Au terme de notre analyse, nous pouvons affirmer que le programme de 2000 et ses grammaires semblent avoir trouvé un certain équilibre entre une pédagogie de la langue, centrée sur le contenu théorique, et une pédagogie de la parole, centrée sur la communication. Le changement de théorie linguistique semble être maintenant acquis, en continuité avec ce qui est observé au secondaire. Les auteurs de grammaire manifestent une plus grande maîtrise des concepts rénovés. Sur le plan de la méthode, ces ouvrages demeurent assez fidèles à leur rôle d'outil de consultation : les innovations intéressantes se font attendre.

Pour avoir une vision plus nette de la démarche utilisée en grammaire par les auteurs de manuel, il nous faudrait jeter un regard sur les outils d'apprentissage que sont les cahiers de grammaire et les soumettre à la même analyse. Nous pourrions certes y déceler l'application d'une démarche plus élaborée.

BIBLIOGRAPHIE

Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques,* Bruxelles, De Boeck / Duculot.

Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?*, Paris, UNESCO / Delachaux et Niestlé.

Département de l'Instruction publique (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, Département de l'Instruction publique.

Gagné, G., R. Lazurre, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé (1989). *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle, tome 1 : cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*, Montréal, Université de Montréal, Programme de perfectionnement des maîtres de français.

Harris, Z.S. (1947). *Structural Linguistics*, Chicago, University of Chicago Press.

Ministère de l'Éducation du Québec (1969). *Langues et littératures : programme cadre de français : programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, le Ministère, Direction générale du développement pédagogique.

Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Enseignement primaire : programme d'études*, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, le Ministère.

Milot, J.-G. (1984). « Une façon de voir l'enseignement de la grammaire », *Québec français*, mai, p. 54-56.

Riegel, M., J.-C. Pellat et R. Rioul (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France.

Vargas, C. (1999). *Grammaire pour enseigner, tome 1 : l'énoncé, le texte, la phrase,* Paris, Armand Colin.

Vargas, C. (2004). « La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration », dans C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques, Actes du colloque international de Marseille*, juin 2003, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 35-48.

Manuels de grammaire étudiés

Bled, É. et O. Bled (1958). *Cours d'orthographe*, 6e année et 1re secondaire, Paris, Bled et Bled, Hachette.

Boily, R. (1989). *Codégram, code grammatical pour le primaire*, Montréal, CEC.

Boily, R. (1995). *La grammaire du primaire pour bien écrire,* Montréal, CEC.

Bouchard, N., N. Lévesque et C. Lévesque (2003). *Le petit guide du 2e cycle. Grammaire française au primaire,* Montréal, HRW.

Breton, R. (1987). *Le petit guide grammatical au primaire*, Montréal, HRW.

Bureau, R. et A. Clas (1975). *Orthographe plus A B C,* Ottawa, Beauchemin.

Canac-Marquis, J. (1976). *Code grammatical sélectif,* Montréal, CEC

Canac-Marquis, J. et D. Goyette (1999). *Ta nouvelle grammaire*, Montréal, Éditions du Phare, Mondia Éditeur.

Carrier, L. et C. Marcoux (1995). *Code vert, petite grammaire pour le primaire,* Montréal, HRW, groupe éducalivres.

Cauchon, J. (2003). *Ma première grammaire Bescherelle,* Montréal, HMH Hurtubise.

Chartrand, S.-G. et C. Simard (2000). *Grammaire de base,* Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Couillard, J. (1997). *185 leçons, 185 pages, petite grammaire française*, Montmagny, Jean Couillard Éditeur.

De Bray, A. (*c.*1941). *Grammaire et exercices français : 6e année*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

De Bray, A. (*c.*1963). *Grammaire et exercices français : 4e année*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

De Bray, A. (1973). *Petit code grammatical*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

Elliott, N. (1999). *Petit code grammatical,* Montréal, Lidec.

Frères de l'Instruction chrétienne (*c.*1959). *Cours de français, 4e et 5e années, série B*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Frères de l'Instruction chrétienne (*c.*1959). *Cours de français, 6e année, série A*, Laprairie, Procure des frères de l'Instruction chrétienne.

Galichet, G., G. Mondouaud, A. Soulière et L. Gagné (1970). *Grammaire des ensembles et orthographe de base*, 6e année, Paris, Hurtubise / Montréal, HMH.

Galichet, G. et G. Mondouaud (1967). *Je découvre la grammaire et l'orthographe : 3e année*, Montréal, HMH.

Galichet , G. et G. Mondouaud et adaptation canadienne de L. Gagné (1969). *Je découvre la grammaire « De la langue parlée à l'orthographe par des méthodes actives » cours élémentaire 4e année*, Montréal, HMH.

Giroux, É. (1966). *Langue française : 4e année*, Montréal, Les frères Maristes.

Giroux, É. (*c.*1959, 1966). *Langue française : 6e année*, Montréal, Les frères Maristes.

Grévisse, M.-A. (1986). *La grammaire, c'est facile*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Langelier, F. (1987). *Ma nouvelle grammaire,* Montréal, Éditons FM.

Legrand, L., E. Satre et E. Richard (1969). *Grammaire pour l'expression C.M. 1*, Paris, Fernand Nathan.

Legrand, L., E. Satre et E. Richard (1973). *Grammaire pour l'expression C.E. 2*, Paris, Fernand Nathan.

Legrand, L., P. Andréani et R. Pelchat, avec la collaboration de H. Andréani, D. Lapierre, L. Paquette, R. Roy et J. Smith (1978). *Grammaire pour l'expression, élémentaire 6,* Paris, Éditions France-Québec

Lemire, G. et J. Darbelnet (1990). *Ma première grammaire,* Montréal, Guérin.

Les frères du Sacré-Cœur (c.1959). *Mon livre de français : 6e année, série A*, Montréal, Les frères du Sacré-Cœur.

Les frères du Sacré-Cœur (c.1959). *Mon livre de français : 4e année, série A*, Montréal, Les frères du Sacré-Cœur.

Longpré, H. (1965). *Le français à l'école active : 4e année*, Montréal, Les frères du Sacré-Cœur.

Mareuil, A. (1993). *Si la grammaire m'était contée…*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Mercille, L. (1988). *La grammaire du premier cycle*, Saint-Laurent, Éditions Beauchemin.

Nadeau, M. et S. Trudeau (2001). *Grammaire du deuxième cycle, pour apprendre, s'exercer et consulter*, Québec, Graficor.

Nadeau, M. et S. Trudeau (2003). *Grammaire du troisième cycle, pour apprendre, s'exercer et consulter*, Québec, Graficor.

Philippart, J., G. Drolet et G. Labelle (1967*). J'étudie en français la phrase, le groupe, le mot*, Gembloux, Duculot et Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, (pour la 4e année).

Picard, M., G. Foex et P. Paquet (1969). *La grammaire à l'école active : 4e année*, Montréal, CEC.

Picard, M., G. Foex et P. Paquet (1973). *La grammaire à l'école active : 6e année*, Montréal, CEC.

Poulin, D. et C. Simard (1984a). *Ma grammaire d'observation : 3e année*, Laval, Éditions Ville-Marie.

Poulin, D. et C. Simard (1984b). *Ma grammaire d'observation : 4e année*, Laval, Éditions Ville-Marie.

Poulin, D. et C. Simard (1984c). *Ma grammaire d'observation : 5e et 6e année*, Laval, Éditions Ville-Marie.

Tarakdjian, É. et G. Tremblay (1995). *Le référentiel grammatical*, Rimouski, Éditions L'Artichaut.

Terrien, M. (1996). *Mon premier aide-mémoire grammatical*, Sainte-Thérèse, Les Éditions Michel Therrien.

Therrien, M. (1982). *Code grammatical en tableaux*, Montréal, Brault et Bouthillier.

Vézina, A. (1989). *Code grammatical fondamental*, Laval, Mondia éditeur.

CHAPITRE 7

L'enseignement des opérations sur les fractions

Une visite commentée de manuels québécois et argentins

Gustavo Barallobres
Université du Québec à Montréal
barallobres.gustavo@uquam.ca

Gisèle Lemoyne
Université de Montréal
gisele.lemoyne@umontreal.ca

Résumé

Un bon nombre d'élèves du primaire et du secondaire entretiennent des rapports problématiques avec les fractions, comme en témoignent plusieurs recherches. Pour mieux comprendre ces rapports et organiser des rencontres plus fécondes avec ces objets du savoir, les auteurs ont examiné des manuels québécois et argentins qui leur semblaient représentatifs des manuels en usage. Ils se sont intéressés à l'enseignement des opérations sur les fractions. Leur analyse montre comment l'objectif de présenter les différents algorithmes de calcul teinte les situations proposées. La plupart des situations semblent ainsi des « illustrations » du fonctionnement des algorithmes. Le souci de maintenir une continuité avec les opérations sur les nombres naturels est sous-jacent dans plusieurs des situations données. Les auteurs soulignent, enfin, que parmi ces situations, plusieurs pourraient être transformées de manière à permettre un travail plus fondamental sur le sens des opérations et des procédés de calcul.

L'enseignement des nombres rationnels est une activité complexe dont les résultats peu convaincants sont sources de préoccupations constantes chez les enseignants du primaire, du secondaire, voire du collégial. Comme le rappelle Rouche (1998, p. 1) :

> Les fractions sont un des premiers et principaux terrains où se développent le dégoût des mathématiques et la conviction, à peu près toujours fausse, que l'on est incapable de cette activité « réservée aux plus intelligents ». « Oh moi les mathématiques » dit-on dans l'âge adulte, en repensant entre autres aux fractions. Celles-ci sont comme des insectes nuisibles qui s'attaquent aux écoliers et dont les piqûres entraînent d'interminables séquelles intellectuelles et morales.

Les rencontres des élèves du primaire et du secondaire avec les fractions, les connaissances qu'ils construisent sur les fractions, les situations qui marquent ces constructions (Vergnaud, 1991) et les tâches qu'il leur est demandé d'exécuter sont déterminées par des conditions micro- et macro-didactiques (Chevallard, 1999 ; Comin, 2002). Pour mieux comprendre ces aventures cognitives et pour organiser des rencontres plus fécondes, nous avons, dans un premier temps, examiné des manuels qui semblaient représentatifs des manuels en usage, dans les institutions scolaires québécoises publiques et privées. Les situations présentées dans les manuels québécois s'étant révélées, selon un premier regard, fort similaires à celles rencontrées dans les manuels argentins, il a paru intéressant de procéder par la suite à un examen comparé des manuels québécois et argentins, en vue d'améliorer notre compréhension des jeux noosphériens qui influent sur la composition des manuels. Un tel examen est aussi une occasion d'enrichir notre trousse didactique.

L'analyse que nous effectuons est limitée à l'enseignement des opérations sur les fractions. Cet enseignement revêt une importance particulière au 3e cycle du primaire ainsi qu'au 1er cycle du secondaire ; il est aussi une occasion d'intégrer diverses connaissances sur les fractions, sur leurs sens, et d'ouvrir des fenêtres sur la proportionnalité. De plus, si la construction du concept de fractions a retenu l'attention d'un grand nombre de chercheurs en didactique des mathématiques, peu d'études ont été consacrées à l'enseignement des opérations sur les fractions.

1. CADRE THÉORIQUE

Notre étude de situations d'enseignement des opérations sur les fractions prend appui sur un nombre considérable de recherches visant à mieux comprendre les enjeux cognitifs de l'enseignement des fractions et les rapports problématiques des élèves aux fractions. Nous donnons un bref aperçu de ces études.

1.1. Les nombres rationnels et les fractions

Dans leur lexique mathématique, De Champlain, Mathieu, Patenaude et Tessier (1996) proposent des définitions des nombres rationnels et des fractions.

Un nombre rationnel est un « **Nombre obtenu à partir du quotient de** *a* et *b* où *a* et *b* sont des nombres entiers et *b* est différent de 0 » (p. N22).

Une fraction est un « Nombre rationnel exprimé sous la forme *a*/*b* où *a* et *b* sont des nombres entiers et *b* est différent de 0. […] Le numérateur indique le nombre de parties équivalentes considérées. Le dénominateur indique en combien de parties équivalentes le tout est partagé » (p. F68-69).

L'objet *a*/*b*, comme le rappelle Comin (2002, p. 145), évoque diverses représentations :

> Si l'on évoque l'objet lui-même, et que l'on vise son statut purement mathématique, on parlera de nombre rationnel, de quotient euclidien, etc., ou, plus généralement, de grandeur, de mesure, de nombre, de scalaire, etc. Si l'on vise son rôle mathématique, on parlera d'opération, de quotient, de rapport, de fraction, de fonction numérique, de raison, etc. […] Si, enfin, on évoque son usage dans des environnements particuliers, on sera amené à parler de taux, d'échelle, etc.

Les définitions précédentes sont particulièrement denses. Nos expériences et nos recherches auprès des futurs enseignants de mathématiques du primaire et de l'adaptation scolaire montrent que peu, parmi eux, savent apprécier la portée de ces définitions (Lemoyne, Coulange, René de Cotret, 2002) et prendre appui sur ces définitions pour donner sens aux calculs sur les fractions. Ces difficultés sont, entre autres, liées à leur peu de connaissances sur les différents sens de la fraction. Or, comme nous le verrons ultérieurement, ces divers sens sont précieux non seulement pour interpréter les rapports problématiques des élèves aux fractions, mais aussi pour examiner les situations proposées dans les manuels pour l'enseignement des opérations. Nous rappelons brièvement ces divers sens.

1.2. Les divers sens de la fraction

Plusieurs études ont permis de préciser les divers sens de la fraction (Blouin, 2002 ; Desjardins et Hétu, 1974 ; Kieren, 1992, 1994, 1995 ; Rouche, 1998 ; Rouchier, 1980 ; Vergnaud, 1983, 1991). Les divers sens de la fraction, proposés par ces chercheurs sont les suivants : 1) partie-tout, 2) rapport, 3) résultat d'une division, 4) opérateur et 5) mesure.

Une **fraction** a/b peut quantifier une relation entre un tout et un nombre désigné de ses parties (*partie-tout*). Ainsi, dans la fraction a/b, on reconnaît qu'un tout (grandeur discrète ou continue) a été partagé en b parties égales et qu'on a réuni un certain nombre a de ces parties. La partie ainsi composée est une quantité en relation avec une autre quantité « référence », soit le tout. Lorsqu'on pense à 2/5 d'une collection de voitures miniatures, selon le sens partie-tout, on peut considérer 2 objets sur 5 objets au total, par exemple 2 voitures jaunes sur 5 voitures au total (collection A) ; dans ce cas, chacune des parties est constituée d'une voiture. Mais, si la collection comporte par exemple 25 voitures, on pourra considérer 10 voitures jaunes sur 25 voitures au total (collection B) ; chacune des parties sera alors constituée de 5 voitures. En revanche, si l'on interprète la fraction 2/5 selon le sens « rapport », on peut faire référence à l'une ou l'autre des situations précédentes (collections A ou B), la fraction 2/5 indiquant alors le rapport entre deux grandeurs dont l'une est une partie du tout, mais également à d'autres situations et envisager, par exemple, que la collection comporte au total 7 voitures et que la fraction 2/5 précise la relation entre les nombres de voitures jaunes et rouges qui composent la collection, 2 voitures jaunes pour 5 voitures rouges. Le « rapport » exprime plus généralement une relation entre deux quantités ayant des unités de mesure semblables ; on peut ainsi établir un rapport entre les masses d'une partie d'un objet et de l'objet complet, ainsi qu'entre les masses d'objets différents, par exemple, entre la masse d'un dictionnaire et celle d'un portable. La notion d'équivalence permet enfin de lier les sens partie-tout et rapport de la fraction. Si l'on considère, par exemple, la collection B présentée précédemment, les fractions 2/5 et 10/25 sont dites équivalentes parce qu'elles expriment un même rapport entre les parties et le tout.

La notation fractionnaire a/b est aussi utilisée pour représenter le résultat de la division de a par b (sens « résultat d'une division ») ; a/b peut alors être considérée comme la solution d'une équation linéaire du type $bx = a$. Le nombre rationnel est alors un quotient de deux entiers naturels ($x = a/b$; par exemple : 5 personnes se sont partagées également 3 petits fromages de chèvre ($x = 3/5$) ; chacune a ainsi obtenue 3/5 d'un petit fromage de chèvre ($x = 3/5$).

Selon l'interprétation *opérateur*, la fraction a/b est considérée comme une fonction (Vergnaud, 1983, 1991). Cette interprétation intervient dans la résolution de problèmes variés, notamment dans la résolution de problèmes multiplicatifs (problèmes de proportion, par exemple). Le problème conçu par Brousseau et Brousseau (1987), problème connu sous le nom de l'*Optimist*, est bien connu des didacticiens des mathématiques. Une adaptation de ce problème a aussi été utilisée par Blouin (voir Blouin et Lemoyne, 2002) dans une étude avec des élèves de la 1re année du

secondaire éprouvant des difficultés en mathématiques. Un premier voilier (modèle) est présenté aux élèves ; les mesures des différentes parties de ce voilier sont les suivantes : a) 7 cm ; b) 14,6 cm ; c) 5 cm ; d) 3,5 cm ; e) 8,8 cm ; f) 11,6 cm. Ne connaissant qu'une des mesures d'un second voilier, soit c) 6 cm, sachant toutefois que ce second voilier est un agrandissement du premier voilier, les élèves doivent trouver les mesures du second voilier. Pour ce faire, ils doivent découvrir la transformation qu'il faut appliquer à chacune des mesures pour que l'ordinateur puisse produire le second voilier. Cette transformation doit être composée d'un signe d'opération (+, –, × ou ÷) et d'un nombre. Dans cette situation, la fraction est alors envisagée de manière algébrique.

Enfin, l'interprétation « mesure » de la fraction renvoie à l'existence d'une unité de mesure. Elle suppose un changement de l'unité de mesure, un changement d'échelle. Par exemple, la fraction 3/4 n'est plus considérée comme 3 parties prises sur 4 parties égales au tout, mais exprime une relation multiplicative. Selon cette relation, ce n'est pas 1, mais 1/4 qui représente l'unité de mesure et qui serait le résultat de l'itération de la fraction 3/4 ; la fraction 3/4 serait alors 1/4 + 1/4 + 1/4. En invoquant le sens « mesure » de la fraction, l'addition de 3/5 à 4/5 pourrait se faire par l'ajout répété de la fraction 1/5. Ce sens intervient dans un grand nombre de situations, notamment dans des situations d'identification des fractions indiquant les relations entre diverses parties d'un tout et ce tout. Imaginez, par exemple, une figure géométrique dans laquelle diverses parties d'aires différentes ont été hachurées ; pour trouver les fractions associées à chacune des parties ou à la réunion de certaines parties, il est souvent essentiel de définir une partie et d'y associer une fraction qui devient l'unité de mesure des autres fractions.

1.3. Les rapports problématiques des élèves avec les fractions et les opérations sur les fractions

Les rapports problématiques des élèves avec les fractions et les opérations sur les fractions ont été mis en évidence dans plusieurs études. Nous donnons d'abord un aperçu de leurs principaux résultats.

Ces nombreuses études ont été consacrées à la représentation des nombres rationnels, à leur comparaison, aux relations entre différentes écritures des nombres rationnels et au positionnement des nombres rationnels sur la droite numérique (Bezuk et Bieck, 1992 ; Charnay et Mante, 1992 ; Chevallard et Jullien, 1989 ; *EvaMath*, 1994 ; Hiebert et Behr, 1988 ; Kieren, 1980, 1988 ; Lancup, 2005 ; Lemoyne, 1993). La construction

du sens de l'écriture des fractions et l'appréciation des relations d'ordre et d'équivalence entre les fractions, comme le soulignent Bezuk et Bieck (1992) de même que Hiebert et Behr (1988), permettent de donner sens aux calculs sur les fractions. Nous choisissons de présenter quelques résultats représentatifs de ces études.

Dans leur étude visant à mieux comprendre les jeux du contrat didactique dans l'enseignement des fractions au collège (2e secondaire), Chevallard et Jullien (1989) ont demandé à des professeurs de collèges français de se prononcer sur la pertinence de 36 questions provenant de diverses enquêtes menées par des chercheurs. Elles ont été soumises à un nombre d'élèves entre 55 et 85. Voici une des questions proposées aux élèves (p. 54) : « On pose des carreaux sur le sol. Ils sont hachurés sur le dessin ci-dessous. Quelle fraction du sol est carrelée ? »

Quatre des 76 élèves qui ont effectué cette tâche n'ont fourni aucune réponse. Parmi les autres, 12 élèves donnent la réponse 3/8, 22 écrivent 9/24, 3 répondent 45/120, 20 se satisfont de la réponse 4,5/12 et 15 donnent une réponse erronée (exemple : 4/11 +/– 1/2).

Comme l'indique ce résultat, près de la moitié des élèves du secondaire ne peuvent répondre par une fraction à la question formulée. Ce résultat, faut-il le rappeler, provient d'élèves du secondaire. Visiblement, ces élèves ne savent effectuer une partition qui permettrait d'apprécier la relation entre la partie composée et le tout.

Les problèmes que pose la représentation de fractions se manifestent dans des situations plus élémentaires, situations que rencontrent les élèves du primaire. Novillis (1976, dans Bezuk et Bieck, 1992) a ainsi montré que si la majorité des élèves se montrent capables d'associer la fraction 1/5 à une collection comportant 5 objets, il en est autrement, même si la collection comporte 10 objets répartis également en 2 rangées. Pour ces élèves, le dénominateur de la fraction semble évoquer 5 parties d'un tout qui comporte 5 objets. Il s'agit, il va sans dire, d'une conception fort élémentaire (et erronée) du sens partie-tout de la fraction.

Les résultats précédents révèlent des rapports problématiques aux tâches exigeant la représentation de fractions. Mais qu'en est-il alors, des connaissances des élèves du primaire et du secondaire, sur les relations entre les fractions, sur la comparaison de fractions ?

Dans une étude réalisée auprès d'élèves de 6e année et du 1er cycle du secondaire, Lemoyne (1993) a demandé aux élèves de placer en ordre croissant les fractions suivantes : 3/7 ; 5/9 ; 1/2 ; 255/510 ; 7/35 ; 171/340 ; 3/8 ; 6/11, 7/8, 251/504, 8/9. Tous ces élèves, sauf un, ont essayé en vain de recourir à un procédé appris en classe, procédé qu'ils ont appelé

dénominateur commun. L'élève qui a su réussir cette tâche a fait preuve d'une coordination de plusieurs connaissances sur les nombres naturels et les fractions. Il a ainsi exploité le sens partie-tout de la fraction pour comparer 7/8 et 8/9, en disant que dans les deux cas, il manque une partie du tout, ajoutant ensuite que la partie qui manque est plus petite dans le cas de 8/9. Cet élève, ainsi que deux autres élèves qui avaient essayé de calculer le dénominateur commun de l'ensemble des fractions, ont utilisé la fraction « repère » 1/2 pour comparer les fractions 255/510, 251/504 et 171/340 ; les relations suivantes ont alors été énoncées : 255 est la moitié de 510, 171 est un peu plus que la moitié de 340, 251 est un peu moins que la moitié de 504. Ces élèves ont pu ainsi envisager les fractions comme des rapports et saisir la structure multiplicative des fractions (Kieren, 1988). Mentionnons enfin que dans l'étude réalisée par Lemoyne (1993), une grande majorité des élèves ont également été incapables d'illustrer à l'aide d'un seul rectangle, diverses fractions dont les dénominateurs ne possédaient pas tous des communs multiples ou des communs diviseurs (par exemple les fractions 62/122, 3/5, 10/20, 3/7).

Dans l'étude précédente, les fractions soumises, il faut le reconnaître, ne sont pas celles qui sont généralement utilisées dans l'enseignement primaire, voire dans l'enseignement secondaire. Mais, comme l'ont montré Post et Cramer (1987, dans Bezuk et Bieck, 1992, p. 129, traduction libre), plusieurs élèves ne savent pas non plus interpréter des questions du type : « Est-ce que 1/2 est plus grand ou plus petit que 1/3, ou ces nombres sont-ils égaux ? » Ces élèves exigent que soit clarifiée cette question, s'exprimant ainsi : « Voulez-vous dire la taille des pièces ou le nombre de pièces ? » Une telle demande à de quoi surprendre ! Elle témoigne d'une confusion entre le concept de fraction et ses représentations possibles à l'aide de grandeurs discrètes ou continues.

On pourrait allonger encore la liste des difficultés mises en évidence dans les études effectuées en didactique et montrer, entre autres, comment les rapports aux fractions affectent les rapports aux décimaux, aux nombres à virgule, aux réels (voir, entre autres, Charnay et Mante, 1992 ; Novillis-Larson, 1980 ; Post et Cramer, 1987). Nous nous contenterons de rapporter les résultats d'une autre étude.

Lors d'une évaluation réalisée par le Centre régional de documentation pédagogique de Nice (*EvaMath*, 1994, p. 20-21), 320 élèves de 6e année de deux collèges (1er secondaire) ont été invités à situer sur une droite graduée les nombres rationnels suivants : 1/2 ; 1,75 ; 9/4 ; 0,25. Cet exercice a posé des problèmes à un grand nombre d'élèves qui n'ont pu placer correctement les fractions 1/2 et 9/4. Des résultats similaires ont

récemment été obtenus par Lancup (2005), dans son enquête effectuée après d'élèves de 1re secondaire faisant partie d'une classe composée d'élèves faibles en mathématiques.

Les résultats précédents font état de connaissances fort élémentaires sur les fractions, plus généralement, sur les nombres rationnels, voire de conceptions erronées, partagées par un grand nombre d'élèves du primaire et du secondaire. On peut se demander comment ces élèves peuvent établir des rapports adéquats aux opérations sur les fractions. Ces élèves nous semblent ainsi contraints d'enregistrer les gestes qui font partie des techniques de calcul enseignées.

Les erreurs des élèves dans la réalisation de calculs sur les fractions, dans l'interprétation du sens des actions entrant dans ces calculs, sont nombreuses et affectent un nombre fort important d'élèves du primaire et du secondaire. Comme le rapporte Post (1981), près d'un quart des élèves âgés de 13 ans ne peuvent estimer correctement la somme des fractions 12/13 et 7/8 ; contraints de choisir parmi diverses réponses, plus de la moitié des élèves répondent 19 ou 21, traitant indépendamment les numérateurs et les dénominateurs. Selon plusieurs études récentes, des résultats comparables sont toujours observés chez plusieurs élèves, à propos de l'addition de fractions telles 1/2 et 1/4 ou, encore, 3/4 et 1/2 ; ces élèves se contentent généralement d'additionner numérateurs et dénominateurs (Bezuk et Bieck, 1992 ; Lancup, 2005 ; Tirosh, 2000). Les erreurs de plusieurs élèves du secondaire, comme le montre l'étude réalisée par Lancup (2005), semblent toutefois provenir d'une hybridation des procédés d'addition et de multiplication de fractions. Pour effectuer l'addition des fractions 1/2 et 1/3, ces élèves procèdent par addition des numérateurs et multiplication des dénominateurs. Enfin, les erreurs observées dans la soustraction de fractions sont similaires à celles qui ont été mises en évidence dans l'addition de fractions.

Si les erreurs en multiplication de fractions sont moins nombreuses, les élèves retenant facilement les actions à effectuer, les incompréhensions du sens de ces actions sont par ailleurs observées chez un grand nombre d'élèves. Hasemann (1981) a ainsi demandé à une centaine d'élèves de 7e année de trouver le résultat de l'opération « $1/6 \times 3/4$ », puis de montrer par la suite ce que représente 1/6 du 3/4 d'un disque. Si près de la moitié des élèves trouvent sans difficulté le produit attendu, seulement un tiers d'entre eux peuvent effectuer une représentation adéquate. Enfin, comme le rapportent plusieurs chercheurs, pour un grand nombre d'élèves, le produit d'une multiplication de fractions doit être supérieur aux fractions entrant dans ce calcul (Bezuk et Bieck, 1992 ; Kieren, 1988 ; Tirosh, 2000). Brown, Carpenter, Kouba, Linquist, Silver et Swafford (1988) font état d'un

résultat pour le moins étonnant : seulement, 26 % des élèves de 7e année et 38 % des élèves de 11e année peuvent évaluer correctement des procédés qui leur sont proposés pour trouver le 3/4 d'un nombre. Plus du tiers de ces élèves choisissent la multiplication par 4/3. Par ailleurs, 60 % des élèves de 7e année et 76 % des élèves savent effectuer correctement l'opération $9 \times 2/3$.

La division de fractions est de toutes les opérations celle qui occasionne le plus de difficultés aux élèves. Faisant état des résultats des études réalisées par Ashlock (1990), Barash et Klein (1996), Tirosh (2000) rappelle que plusieurs élèves inversent le dividende plutôt que le diviseur ou, encore, inversent dividende et diviseur. Elle ajoute aussi que plusieurs élèves refusent de calculer une division dans laquelle le dividende est plus petit que le diviseur.

Les erreurs des élèves sur les fractions et sur les opérations sur les fractions sont donc légion. L'enseignement doit prendre acte de ces erreurs et penser des situations-problèmes qui permettent au plus grand nombre d'élèves de construire des rapports adéquats avec les fractions et les calculs sur les fractions. C'est dans cette optique que nous avons entrepris un examen de manuels québécois et argentins.

Signalons que cet examen de manuels ne concerne que l'enseignement des opérations sur les fractions. Cet examen fait sienne la définition de situation-problème proposée dans la formation de l'école québécoise relative à l'enseignement des mathématiques :

> Une **situation-problème** se caractérise par le fait qu'il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser ou une solution à trouver. L'objectif visé ne saurait être atteint d'emblée car il ne s'agit pas d'un exercice d'application. Sa quête suppose, au contraire, raisonnement, recherche et mise en place de stratégies mobilisant des connaissances. Aussi, la résolution de situations-problèmes en mathématique engage-t-elle l'élève dans une suite d'opérations de décodage, de modélisation, de vérification, d'explicitation et de validation. Il s'agit d'un processus dynamique impliquant anticipations, retours en arrière et jugement critique (MEQ, 2003, chapitre 6, p. 126).

Cette définition éclaire notre analyse des situations d'enseignement et nous permet, le cas échéant, de trouver des adaptations possibles des situations, de manière à ce qu'elles présentent davantage les caractéristiques de situations-problèmes.

Notre travail poursuit ainsi divers objectifs : a) rendre compte d'un certain nombre de situations sur l'enseignement des opérations sur les fractions, situations que l'on retrouve dans des manuels scolaires québécois et argentins (le premier auteur de ce chapitre a pu enrichir notre

première banque de situations provenant de manuels québécois par des situations tirées de manuels argentins) ; b) examiner ces situations en tenant compte des orientations du programme actuel de formation à l'école québécoise ; c'est dans cette optique que nous jugeons utile de pointer des situations figurant dans des manuels rédigés avant et après la réforme, notamment de manuels pour l'enseignement secondaire ; c) montrer les limites, mais aussi l'intérêt des situations retenues ; d) proposer quelques adaptations de certaines situations, afin qu'elles soient porteuses de connaissances importantes sur les opérations et qu'elles soient davantage des situations-problèmes.

2. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'examen des situations portant sur les opérations sur les fractions n'a pas une prétention d'exhaustivité. Dans la sélection des manuels et des situations, nous avons procédé d'abord à un examen des principaux manuels en usage au Québec ; nous avons retenu les manuels en usage dans les écoles publiques et privées de la Commission scolaire de Montréal et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, les situations présentées dans ces manuels étant comparables à celles que l'on retrouve dans l'ensemble des manuels, du moins en ce qui concerne l'objet de notre examen, soit les situations dévolues à l'enseignement des opérations sur les fractions. Les manuels retenus font partie des collections suivantes : *Presto* (Lacasse, 2003) ; *Clicmaths* (Guay, Hamel et Lemay, 2003) ; *Défi Mathématique* (Lyons et Lyons, 1987) ; *Zigzag* (Lacasse, 1998) ; *Mathématique au primaire FLG* (Champagne et Bardier, 1987) ; *Carrousel* (Breton, 1993) ; *Dimensions* (Patenaude et Viau, 1993).

Les résultats des analyses des situations présentées dans ces manuels nous ont incités à poursuivre notre examen en y ajoutant des manuels argentins. Il importe, en passant, de mentionner que le programme d'enseignement des mathématiques en vigueur en Argentine est tout à fait voisin de celui qui est en vigueur au Québec, à l'exclusion de l'enseignement de la division de fractions qui fait partie, en Argentine, de l'enseignement primaire. Les manuels argentins retenus font partie de la collection *Matematica* (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 1997, 2000) ; les manuels de cette collection sont fort répandus dans les écoles en Argentine.

Mentionnons enfin que, dans un premier temps, nous avons effectué indépendamment les analyses des situations et rédigé de brèves descriptions des résultats de ces analyses. Puis, dans un second temps, nous avons

mis en commun nos résultats. Les résultats de nos premières analyses se sont révélés fort convergents ; le partage de ces résultats a toutefois permis de raffiner certaines interprétations.

3. ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

Nous procédons d'abord à une analyse des situations d'enseignement de l'addition et de la soustraction, puis des situations consacrées à la multiplication de fractions et, enfin, à la division de fractions.

3.1. L'ADDITION ET LA SOUSTRACTION DES FRACTIONS

Dans l'enseignement primaire, selon le nouveau programme québécois, l'addition et la soustraction des fractions sont restreintes aux fractions dont le dénominateur de l'une est un multiple de celui de l'autre. Notre examen des manuels ne tient pas compte de cette contrainte et inclut des manuels rédigés avant la dernière réforme, selon les objectifs qui animent notre travail. Nous présentons successivement les situations pour l'enseignement primaire, puis celles pour l'enseignement secondaire. Nous incluons également les situations provenant de manuels argentins et québécois.

Pour distinguer les situations provenant des manuels pour l'enseignement primaire et secondaire, nous utilisons les notations suivantes : a) primaire : AP (enseignement de l'addition et de la soustraction de fractions dans les manuels du primaire) ; b) secondaire : AS (enseignement de l'addition et de la soustraction de fractions dans les manuels du secondaire).

AP-1. Situations dans le manuel québécois Presto

Pour introduire l'addition et la soustraction de fractions, le manuel *Presto* (Lacasse, 2003, 3e cycle, 2e année, Manuel B, Volume 1) propose aux élèves l'activité suivante (p. 39) : « À l'aide d'un collier de 24 trombones, Ali communique la durée des activités qu'il a réalisées hier. Il passe les 5/12 de cette journée à dormir et le 1/3 à l'école. À quelle fraction du collier la durée des autres activités correspond-elle ? »

Cette activité n'est accompagnée d'aucune consigne. Le fait d'indiquer la quantité de trombones dans le collier est une manière d'orienter rapidement la démarche de l'élève, de l'inviter implicitement à partager le nombre d'éléments qui composent le collier, en tenant compte des

fractions. Le dessin d'un garçon assemblant des trombones de différentes couleurs renforce cette interprétation. Ce garçon a ainsi assemblé 8 trombones verts (1/3), 10 trombones roses (5/12) et laissé de côté 2 trombones jaunes, 2 trombones rouges et 2 trombones bleus (6 trombones sur 24).

Les situations qui font suite à cette première situation concernent le temps consacré à différentes activités. Dans la situation 1, il s'agit toujours de représenter les durées de différentes activités effectuées au cours d'une journée, par des parties d'un collier composé de trombones. L'auteur du manuel semble avoir prévu que la plupart des élèves seraient portés à utiliser 24 trombones. Elle souhaite, si possible, les voir diminuer ce nombre (clin d'œil au plus petit commun multiple des nombres apparaissant aux dénominateurs des fractions) ; elle souhaite également que les élèves aient recours à des fractions irréductibles pour rendre compte de la durée de chacune des activités et de la durée de plusieurs activités. Elle formule les questions suivantes (p. 40) :

> Combien d'heures chaque trombone représente-t-il dans chacun des colliers ? Pourrais-tu utiliser moins de trombones pour représenter ces durées totales ? Comment procéderais-tu ? Les durées totales peuvent-elles s'exprimer à l'aide de fractions irréductibles ? Lesquelles ?

Dans cette situation 1, il s'agissait de trouver les durées totales de divers ensembles d'activités ; dans la situation 2, il s'agit de comparer les temps consacrés à diverses activités. Les questions formulées impliquent les relations « de plus » et « de moins » (exemple : « Quelle fraction d'heure a-t-elle passé de plus à parler qu'à écrire ? » [p. 41]). De plus, pour cette situation, l'élève dispose d'une feuille quadrillée ; les temps sont ainsi représentés par des parties d'une figure rectangulaire.

Dans les situations précédentes, l'idée de représenter les fractions à l'aide de grandeurs autres que celles présentées dans les tâches proposées – on pourrait d'ailleurs laisser les élèves libres de trouver ces grandeurs – permet de prendre une distance avec le contexte, de montrer qu'on peut trouver une solution en recourant à d'autres objets que ceux existant dans le monde du problème initial (Rouche, 1998). On remarque aussi, dans ces situations, que l'ordre des questions supplémentaires est conçu pour que les élèves aient une idée des connaissances à investir.

Les situations précédentes préparent au « Jeu du sentier » (p. 42), qui présente, sous la forme d'un jeu courant (parcours d'un sentier, en répondant à des questions), divers calculs d'addition et de soustraction de fractions à compléter (identités arithmétiques à compléter), en remplaçant les points d'interrogation par des fractions ; le résultat du calcul étant donné, il s'agit donc de trouver l'une des fractions (exemple : $1/3 + ? = 9/12$; $? + 1/3 = 12/24$). Les fractions sont maintenant des « nombres » sur lesquels

on peut faire des calculs. Pour faciliter le passage à ce type de traitement des fractions, traitement qui marque la construction du sens des opérations sur les fractions (dans tout le 3e cycle du primaire), les élèves disposent de feuilles quadrillées sur lesquelles ils peuvent représenter les fractions, le sens *partie-tout* de la fraction étant alors évoqué. Enfin, les fractions utilisées sont celles présentées dans les situations précédentes et, dans chacun des calculs, le nombre de parties est déterminé par le dénominateur de la fraction composée, de sorte que l'élève n'a qu'à considérer ce dénominateur pour déterminer une des mesures de la région correspondante sur la feuille quadrillée. Par exemple pour trouver la seconde fraction dans « 1/3 + ? = 9/12 », l'élève peut aligner 12 petits carrés ou encore, composer une figure rectangulaire dont la longueur couvre 4 petits carrés et la largeur, 3 petits carrés (cette dernière solution, selon nos expériences, étant plutôt rarement envisagée par les élèves du primaire et, même, par ceux du 1er cycle du secondaire).

Un travail sur la représentation par des écritures de la question initiale, par des écritures des calculs à réaliser et des solutions, c'est-à-dire un détachement du contexte de référence, pourrait permettre de supporter le processus d'abstraction qui implique la notion de fraction comme écriture d'un nombre rationnel. Ces situations peuvent donc être vues comme des dispositifs pour créer d'autres situations en choisissant d'autres contextes, d'autres nombres, en demandant aux élèves de proposer une écriture mathématique qui rende compte du travail effectué.

AP-2. Situations dans le manuel québécois Clicmaths

Les situations que l'on retrouve dans le manuel québécois *Clicmaths* (Guay, Hamel et Lemay, 2003 ; 3e cycle, Manuel B, volume 1), bien qu'elles partagent avec les situations précédentes plusieurs idées didactiques, notamment le souci d'inviter les élèves à recourir à des collections et à certaines figures géométriques pour représenter les fractions et effectuer une composition additive des fractions, s'en distinguent par une recherche de situations problématiques qui invitent les élèves à s'engager dans une activité de résolution de problèmes. Nous reproduisons une de ces situations (p. 102D) et rapportons les commentaires que l'on retrouve dans le manuel de l'enseignant et de l'enseignante.

Dans la première partie de cette situation, bien qu'un des dénominateurs des fractions connues soit un multiple des deux autres dénominateurs, le dénominateur ne représente pas le nombre d'éléments de la collection totale, ce qui est peu courant dans les situations proposées dans les manuels. Le nombre d'éléments dessinés sur la quatrième boîte constitue l'élément clé pour décider du nombre d'objets dans la collec-

FIGURE 1
Situation du manuel *Clicmaths*

Situation-problème **Les énigmes de Fabienne**

Fabienne a une collection de pièces de monnaie. Elle l'utilise pour proposer une énigme à son frère.

Voici ce qu'elle fait. Elle répartit toutes ses pièces dans quatre boîtes. Ensuite, sur le couvercle de chacune, elle écrit la fraction de sa collection que la boîte contient. Finalement, elle enlève le quatrième couvercle et le cache.

a) Quelle fraction est inscrite sur le quatrième couvercle ?

b) Combien de pièces y a-t-il dans chaque boîte ?

Quelques semaines plus tard, Fabienne obtient de nouvelles pièces. Elle les ajoute à sa collection qu'elle répartit dans trois boîtes. Elle en profite pour soumettre une autre énigme à son frère.

c) Combien y a-t-il de pièces maintenant dans sa collection ?

tion. Le guide de l'enseignant montre bien l'intérêt de cette situation et commente la démarche de recherche de solutions. Bien qu'il y ait de fortes chances que l'enseignant guide pas à pas la démarche des élèves, ou décrive la démarche de résolution, cette situation nous apparaît ouvrir une fenêtre pertinente pour envisager diverses représentations des fractions à additionner ou à soustraire, autres que celles généralement proposées dans un grand nombre de manuels.

AP-3. Situations dans le manuel québécois Zigzag 5

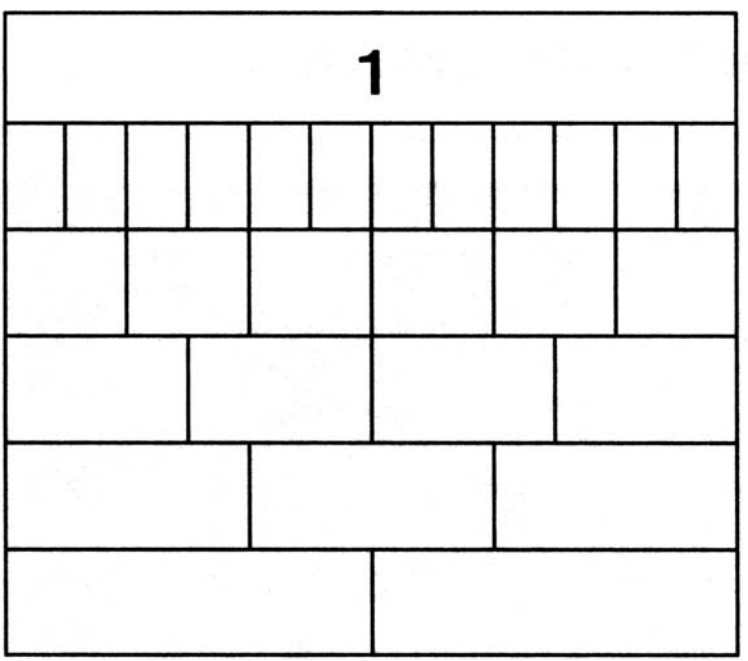
Dans les manuels québécois récents, manuels produits à la suite de la dernière réforme, comme nous avons pu le voir précédemment, les objets du savoir sont introduits à l'aide de situations-problèmes. Il nous est apparu pertinent d'examiner quelques manuels moins récents, manuels servant souvent d'appui aux enseignements actuels, du moins dans certaines écoles.

La situation que nous présentons provient du manuel québécois *Zigzag 5* (Lacasse, 1998 ; 5e année, p. 86). Elle est représentative de nombre de situations que nous retrouvons dans d'autres manuels du primaire et du secondaire. La consigne est la suivante :

- « Effectue les additions ci-dessous. Utilise le tableau de fractions ci-dessous pour t'aider. »
- Les additions sont : a) 2/3 + 1/6 ; b) 1/2 + 1/4 ; c) 1/4 + 4/12 ; d) 6/12 + 2/6

Le tableau de fractions proposé est de ce type :

FIGURE 2
Situation du manuel *Zigzag*



Une situation similaire fait suite à cette situation ; elle porte sur les soustractions de fractions. Le tableau de nombres est semblable au tableau précédent. Il permet par ailleurs de repérer facilement des fractions dont le dénominateur est 12.

Il nous apparaît peu pertinent de commenter longuement ces situations. Mentionnons d'abord que le recours au terme « tableau de fractions » semble discutable parce qu'il est déjà subdivisé de manière à orienter les stratégies des élèves vers la réponse attendue. De plus, le système de représentation n'est pas une ressource choisie par l'élève, répondant à un besoin de l'élève, mais il est imposé par la situation même. Signalons en outre que la tâche des élèves est simple, les nombres de parties dans les différents rectangles correspondant aux différents dénominateurs. On retrouve, une fois de plus, un pilotage des actions et une réduction des exigences cognitives de la tâche : le système de représentation est donné et « préparé » pour qu'il soit possible d'obtenir facilement un dénominateur commun et on s'appuie sur la notion de fraction partie-tout pour définir l'addition. Ce sens et ce système apparaissent davantage comme une ressource qui favorise la définition des opérations que comme une aide à la représentation facilitant l'interprétation des opérations.

AP-4. Situations dans le manuel argentin Matematica

Dans le manuel argentin *Matematica* (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 2000, 4e année, p. 78-81), l'enseignement de l'addition et de la soustraction de fractions succède à une présentation d'activités portant sur des fractions équivalentes et comportant des grandeurs variées (exemple : masse, longueur, aire). Cet enseignement reprend un objet familier, une tarte, pour montrer (sens partie-tout) les relations entre les parties représentant 1/4, 1/2, 1/8 de la tarte, et effectuer la somme des fractions correspondant à ces parties. On s'appuie sur ce type de représentation pour guider la recherche de fractions équivalentes (partages d'un même objet) de manière à arriver rapidement à la présentation d'un algorithme d'addition et de soustraction, comportant les étapes suivantes : a) trouver des fractions équivalentes ayant un même dénominateur ; b) additionner les numérateurs de ces fractions. Les relations multiplicatives entre les dénominateurs sont faciles à identifier, comme le montrent les exemples précédents.

Dans ce manuel, le sens partie-tout commande l'introduction, mais comme dans le manuel québécois examiné précédemment, la décontextualisation pour travailler avec l'objet « fraction » est abrupte. Même si dans les manuels argentins de 5e et 6e année (manuels provenant de la même collection que celui que nous venons d'examiner), le sens de la notion de fraction est enrichi (mesure, proportion, etc.), cet enrichissement n'atteint

pas les opérations ; on ne reprend que l'algorithme de l'addition et de la soustraction de fractions, en le bonifiant de règles permettant d'envisager des fractions plus complexes. Dans le manuel *Matematica* de 6e année (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 2000, p. 48), on présente et montre l'application des règles suivantes dans l'addition des fractions 1/2, 2/3 et 3/8 : a) trouver le plus petit commun multiple des nombres inscrits aux dénominateurs des fractions ; b) pour chacune des fractions, trouver une fraction équivalente dont le dénominateur correspond au plus petit commun multiple trouvé en a) ; c) additionner ou soustraire les fractions trouvées en b).

AS-5. Situations dans le manuel québécois Carrousel

Les situations examinées précédemment provenaient de manuels destinés à l'enseignement primaire. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il a semblé fort intéressant de parcourir les manuels québécois pour l'enseignement secondaire. Il importe de souligner que nous avons privilégié les manuels encore utilisés dans un grand nombre d'écoles, durant l'année scolaire 2003-2004 (année pendant laquelle notre analyse a été effectuée). Cet examen nous a conduit à retenir une des situations présentées dans un de ces manuels.

L'extrait du manuel québécois *Carrousel* présenté à la figure 3 (Breton, 1993 ; 1er secondaire, p. 215) montre que les représentations associées aux calculs de sommes et de différences de fractions sont similaires à celles que nous avons relevées dans les manuels du primaire et du secondaire que nous avons examinés dans ce travail (nous avons aussi trouvé des représentations du même type dans d'autres manuels du secondaire).

Il est intéressant de noter que, dans le recours au géoplan, les choix des mesures des côtés des figures formées correspondent aux dénominateurs des fractions considérées. De plus, il nomme « carreau », chacune des unités d'aire, ce qui évite de traiter de cette mesure tout en permettant de conserver le sens partie-tout de la fraction privilégié dans l'enseignement primaire. De plus, dans les tâches proposées aux élèves, il leur est explicitement demandé de recourir au géoplan.

Pour conclure cette présentation, l'auteur écrit : « L'addition et la soustraction de fractions nécessitent la recherche de fractions équivalentes ayant le même dénominateur » (p. 216). Or, si l'on se fie à ce qui leur est demandé, les élèves n'ont justement pas eu à considérer cette nécessité.

FIGURE 3
Situation du manuel *Carrousel*

c) Trouve le résultat de chaque addition ou de chaque soustraction en t'inspirant des illustrations.

1) $\frac{1}{6} + \frac{2}{3} = \ldots$

2) $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \ldots$

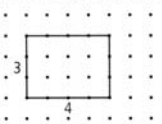
3) $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = \ldots$

On constate qu'il est plus facile d'additionner ou de soustraire des fractions lorsqu'elles ont le même dénominateur.

d) On peut illustrer graphiquement l'addition ou la soustraction de fractions à l'aide d'un géoplan.
Voici deux exemples :

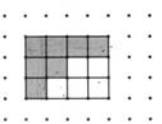
Exemple 1 L'addition à effectuer est $\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$.

1° Comme les dénominateurs sont 3 et 4, on construit un rectangle de 3 x 4 dans le géoplan.



2° La fraction ⅓ correspond à une ligne sur 3 ou à 4 carreaux que l'on noircit.
La fraction ¼ correspond à une colonne ou à 3 carreaux que l'on noircit.

3° On a donc 4 carreaux plus 3 carreaux, soit 7 carreaux ou 7/12.



3.2. L'ENSEIGNEMENT DE LA MULTIPLICATION DES FRACTIONS

La multiplication de nombres naturels apparaît dans des problèmes impliquant un produit de mesures, ainsi que dans des problèmes comportant des relations de proportionnalité. C'est également dans ce type de problèmes que la multiplication de fractions prend sens.

Le programme actuel reporte au secondaire l'enseignement de la multiplication de fractions. Seule la multiplication d'un nombre naturel par une fraction est effectuée au 3e cycle du primaire.

3.2.1. La multiplication d'une fraction par un nombre naturel

Dans la majorité des manuels que nous avons examinés pour ce travail, la multiplication d'une fraction par un nombre naturel est présentée comme une addition répétée, mais dans des contextes différents de ceux utilisés pour la multiplication de nombres naturels. Voici quelques-unes des situations que nous avons glanées dans les différents manuels québécois et argentins consultés, situations qui montrent comment cette représentation de l'opération est incarnée. Nous recourons à la notation MN pour désigner ces situations.

MN-1. Situation du manuel québécois Défi mathématique

Dans le manuel *Défi mathématique* 4 (Lyons et Lyons, 1987, 4e année, p. 127), somme de fractions produit d'une fraction par un nombre naturel, composition de fractions, constituent des opérations utilisées pour montrer, en prenant appui sur des représentations géométriques usuelles, diverses écritures permettant d'exprimer une fraction (voir l'extrait suivant). Sont ainsi réunies plusieurs idées sur les fractions : sens partie-tout, mesure, opérateur, fraction vue comme une composition additive ou multiplicative. La multiplication d'une fraction par un nombre naturel, apparaissant comme une somme répétée, fait donc appel à un sens « plus algébrisé » de la notion de fraction, qui requiert l'utilisation de la définition de l'addition et de ses propriétés.

MN-2. Situation dans le manuel québécois Presto

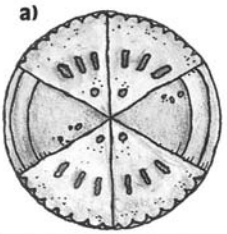
Nous avons observé dans une des situations du manuel *Presto* (Lacasse, 2003, 3e cycle, 2e année, Manuel B (volume 1, p. 43) une intégration différente des idées mises de l'avant dans le manuel *Défi*. Dans la situation-problème présentée par *Presto*, une recette de boisson aux fruits est présentée. Une première mesure d'une quantité de jus de fruits étant donnée, il s'agit de

trouver les autres quantités en interprétant les rapports (exprimés par des relations multiplicatives) entre cette quantité et d'autres quantités. Le corrigé qui, comme nous l'avons vu précédemment, constitue une forme d'institutionnalisation des connaissances, montre diverses compositions de la somme, certaines impliquant la multiplication et d'autres, l'addition. La multiplication de fractions par un nombre naturel privilégie ainsi le sens « rapport » de la fraction.

FIGURE 4
Situation du manuel *Défi*

FRACTIONS 6

Pour chacun des tableaux suivants, une fraction est présentée de plusieurs façons différentes, mais toutes équivalentes. Trouve ce qui manque sans oublier la facture.

1. Dessin	**Produit**	**Autres formes équivalentes**
a) 	**c)** $\# \times \frac{1}{6}$ ou $\frac{1}{6} \times \#$	**e)** $\frac{2}{6} + \frac{\#}{\#} - \frac{\#}{\#}$ **f)** $1 - \frac{\#}{\#}$ **g)** Invente d'autres formes.
Somme	**Fraction ordinaire**	**Facture**
b) $\frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6}$	**d)** ?	**h)** 1 tourtière: 12 $ partie illustrée: # $

MN-3. Situation du manuel argentin Matematica

La situation exposée dans le manuel argentin *Matematica* (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 2000, 5e année, p. 46) s'inscrit dans un contexte différent des situations dans les manuels québécois. La situation introductrice fait appel à la notion de fraction comme opérateur, mais aussi à la définition de la multiplication par des nombres naturels (sens « plus algébrisé » : définition des opérations et de leurs propriétés).

Julia prend 1/4 de litre de lait trois fois par jour. Si elle a 10 litres de lait, pendant combien de jours pourra-t-elle prendre la même quantité de lait par jour ?

La solution commentée de ce problème présente les étapes suivantes : a) calculer la consommation de lait par jour : 3 fois 1/4 = 1/4 + 1/4 + 1/4 ; 3 × 1/4 = 3/4 ; b) sachant que 1 litre de lait équivaut à 4/4 de litre de lait, trouver à combien de 1/4 de litre de lait équivalent 10 litres : 10 × 4/4 = 40/4 ; c) trouver combien de litres de lait Julia boit en 10 jours (10 × 3/4 = 30/4), en 11 jours (11 × 3/4 = 33/4), en 12 jours (12 × 3/4 = 36/4), en 13 jours (13 × 3/4 = 39/4). Cette solution trouvée, la situation change ainsi : il ne s'agit plus de consommer 1/4 litre, mais la moitié de cette quantité, trois fois par jour. La moitié de 1/4 est alors calculée ainsi : 1/4 ÷ 2 = 1/8 ; la consommation pour une journée est alors de 3/8 litre. On demande ensuite de calculer pour la moitié de 1/5, de 1/8, de 1/3.

Dans ce manuel, multiplication et division de fractions par un nombre naturel sont travaillées ensemble. Cela permet d'établir des relations entre la moitié et le double ; un tiers et le triple, etc., en ouvrant une fenêtre pour le passage à la multiplication par une fraction. Le choix de la fraction 1/2 dans l'explication proposée permet de retrouver une interprétation courante de l'action trouver 1/2, soit partage en deux, division par 2.

3.2.2. De la multiplication d'une fraction par un nombre naturel à la multiplication d'une fraction par une fraction

Il a semblé intéressant de consulter non seulement des manuels pour l'enseignement secondaire, mais également des manuels plus anciens pour l'enseignement primaire. Dans la majorité de ces derniers manuels, comme dans les manuels présentés précédemment, un pont est effectué entre la multiplication d'une fraction par un entier et la multiplication de fractions, en faisant appel à la coordination de plusieurs sens de la fraction (notamment partie-tout, opérateur, quotient). Il est important de noter que, dans presque tous les manuels, l'entrée dans la multiplication de fractions est effectuée en recourant à l'interprétation de figures géométriques usuelles. Nous recourons à la notation suivante pour distinguer les situations provenant de l'enseignement primaire et celles provenant de l'enseignement secondaire : a) enseignement primaire : PMF ; b) enseignement secondaire : SMF.

PMF-1. Situations dans le manuel québécois Mathématique au primaire FLG 6

Dans le manuel québécois *Mathématique au primaire FLG 6* (Champagne et Bardier, 1987), on traite d'abord en introduction de certaines situations de multiplication d'une fraction par un nombre entier : par exemple un nombre d'heures par jour étant donné, il faut calculer le nombre d'heures pour une semaine (taux : nombre d'heures de pratique/jour). Puis, une présentation de la multiplication de fractions est effectuée ; voici l'exemple qui est donné à la p. 212 : « Le tiers de la moitié d'un potager est ensemencé de concombres. Quelle fraction du potager les concombres occupent-ils ? »

On fait appel à une représentation graphique habituelle (rectangle partagé en deux, puis une moitié partagée en trois, en concluant que 1/3 de 1/2 forme 1/6 et en associant 1/3 de 1/2 au calcul $1/3 \times 1/2$, sans expliquer cette dernière relation. Les problèmes que l'élève est invité à résoudre à la suite de cette présentation font appel à des contextes variés, ainsi qu'à des grandeurs discrètes et continues.

SMF-2. Situations dans le manuel québécois Carrousel

Dans le manuel *Carrousel* (Breton, 1993, 1re secondaire, tome 1), comme c'est le cas dans les autres manuels consultés, les représentations visant à donner un sens à la multiplication de fractions sont, comme dans les manuels du primaire, des formes géométriques ; on fait appel également à des droites numériques ou à d'autres mesures de longueurs. Comme dans le manuel précédent (et les manuels pour l'enseignement primaire), on associe 3/5 de 2/3 à la multiplication $3/5 \times 2/3$ sans expliciter le pourquoi de cette relation. Enfin, on propose l'algorithme de la multiplication de fractions en explicitant (p. 228) :

> Il nous faut un algorithme de multiplication de fractions qui respecte les résultats précédents (les 4 exemples présentés). L'algorithme suivant satisfait ces exigences […] Pour multiplier deux fractions, il suffit de multiplier les numérateurs ensemble et les dénominateurs ensemble.

On ne montre pas la « nécessité » d'un algorithme de cette nature pour respecter les actions (en général de partage) effectuées dans les exemples particuliers. On « fait » voir que dans chaque cas particulier le résultat « coïncide » avec la multiplication des numérateurs et dénominateurs, mais on n'associe pas le besoin de multiplier de cette manière avec l'action de partage particulier qu'on avait réalisée. L'algorithme est plus une régularité « observée » à partir de certains cas particuliers qu'une généralisation d'actions de partage sur lesquelles on l'a construit. Par ailleurs, des tâches variées font suite à cette présentation : dire pouruoi des produits de fractions sont des nombres supérieurs ou inférieurs à certains nombres, représenter une fraction par la multiplication de deux fractions ou, encore, d'une fraction par un entier.

SMF-3. Situations dans le manuel argentin Matematica

Les situations présentées dans le manuel argentin *Matematica* (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 1997, 7e année) contrastent avec les situations que l'on retrouve dans les manuels québécois (notamment ceux que nous avons examinés). En effet, dans le manuel *Matematica,* un milieu est défini pour le travail sur les rapports et proportions, pour expliciter des relations du type

«1/2 de 1/4 et 1/2 × 1/4»: on fait ainsi appel à la notion de constante de proportionnalité pour montrer cette relation (p. 71, traduction libre). (Voir la figure 5.)

FIGURE 5
Situation du manuel *Matematica*

Un sportif court tous les jours pour s'entraîner. Il court toujours à la même vitesse de 1 km par ¼ d'heure.

Combien de temps prendra-t-il pour parcourir :

a) 2 km
b) 4 km
c) ½ km
d) 100 m
e) 1½ km

Solution du problème
Le double de ¼ est 2 × ¼ parce que ¼ + ¼ = ²⁄₄.

Kilomètres	Heures
1	$\frac{1}{4}$
2	$\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$
4	$\frac{4}{4} = 1$

Donc, pour parcourir 2 km, il prendra ½ h et pour parcourir 4 km, il prendra 1 h.
Dans la table, pour passer de la colonne *Kilomètres* à la colonne *Heures*, on multiplie toujours par ¼.

$$1 \xrightarrow{\times \frac{1}{4}} \frac{1}{4}$$
$$2 \xrightarrow{\times \frac{1}{4}} \frac{2}{4}$$
$$4 \xrightarrow{\times \frac{1}{4}} \frac{4}{4}$$

En **c)**, comment fait-on pour calculer le temps pris pour parcourir 1/2 km ?

$$\frac{1}{2} \xrightarrow{\times \frac{1}{4}} ?$$

Pour résoudre ce problème, on peut penser que, si pour parcourir 1 km on prend 1/4 h, pour parcourir 1/2 km – la moitié de 1/4 km – on prendra la moitié de 1/4 h. Cela nous amène à conclure que pour parcourir 1/2 km… on prendra 1/8 h.

Le recours à la table de proportionnalité permet ainsi de donner sens à l'opération. Ce travail ouvre sur une conclusion fondamentale, mais non discutée (p. 73) : « Si on multiplie les numérateurs des fractions, on obtient le numérateur du résultat, de la même manière avec les dénominateurs ? »

3.3. L'ENSEIGNEMENT DE LA DIVISION DES FRACTIONS

Dans les manuels québécois que nous avons consultés, comme pour la multiplication, un pont est créé entre la division dans N et la division dans Q (voir, entre autres, les manuels *Carrousel* (Breton, 1993) et *Dimensions* (Patenaude et Viau, 1993). Les phrases suivantes a) « Combien de fois le diviseur est-il contenu dans le dividende ? … ; b) Combien de fois une fraction est-elle contenue dans le dividende ?…. ; c) Combien y a-t-il de … dans … ? » reviennent souvent. Des représentations géométriques accompagnent généralement ce rappel, cet exposé sur la division dans N et dans Q. Ce rappel conduit à indiquer que toute fraction non nulle a/b a un inverse b/a …. puis de là, à donner la règle pour diviser des fractions. Comme pour la multiplication, la fraction est interprétée comme un opérateur. Dans les applications, les notions de taux, d'échelle, figurent souvent au premier plan.

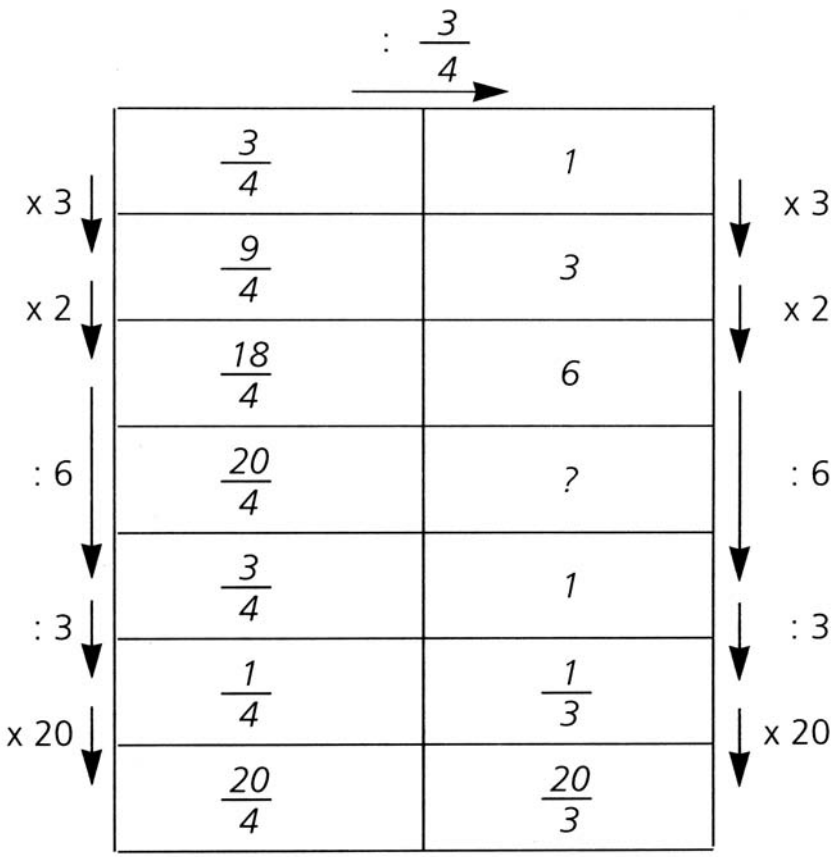
Dans les manuels argentins, la division des fractions est d'emblée inscrite dans le cadre de problèmes multiplicatifs (proportion simple). Comme nous l'avons vu antérieurement, dans le cas de la multiplication de fractions, le recours à des nombres entiers, à des fractions, permet de définir un milieu pour le travail sur les rapports et proportions, sur le numérique, sur les sens des opérations, travail qu'on retrouve peu dans les autres manuels.

Dans tous les manuels québécois consultés, généralement, on se contente d'invoquer la multiplication par la fraction inverse pour présenter la technique de division. Il a semblé important de montrer qu'il est possible d'asseoir cette technique sur des connaissances qui donnent un sens à la multiplication par la fraction inverse. Nous examinons donc un court extrait du manuel *Matematica* (Barallobres, Chara et Schaposchnik, 7e année, 1997).

Le problème suivant est présenté en introduction (p. 75, traduction libre) : « a) Combien de bouteilles de 3/4 de litre doit-on prendre si on a : i) 9/4 de litre de jus ; ii) 18/4 de litre de jus ; iii) 5 litres de jus ? ; b) Combien de bouteilles de 2/5 de litre doit-on prendre si on a 15/4 de litre de jus ? »

Les solutions proposées par le manuel s'appuient sur le tableau de proportionnalité suivant :

FIGURE 6
Situation du manuel *Matematica*



Cet exposé se termine par un court texte montrant l'intérêt, dans la division de fractions, de représenter chacune des fractions en recourant à un même dénominateur (exemple : 15/4 ÷ 2/5 = 75/20 ÷ 8/20 = 75/8).

CONCLUSION

L'analyse des manuels montre avant tout la complexité de l'enseignement des opérations sur les rationnels. Chacune des opérations est introduite en faisant appel à certains sens de la fraction : partie-tout, opérateur, etc. De quoi dépend un tel choix ? À notre avis, il dépend, implicitement, au moins de deux facteurs :

- la possibilité de maintenir une continuité ou non avec les opérations sur les nombres naturels : par exemple, dans ce cadre, la somme est associée à joindre ; dans le cas des fractions, l'action de joindre a du sens dans le contexte de la fraction « partie-tout » et « mesure » (le premier jour, on a peint le 1/4 d'un mur et le jour suivant, la 1/2 du mur). Pour savoir quelle partie du mur a été peinte, on peut mettre chaque partie les unes à côté des autres, sans laisser aucun espace entre ces parties, et analyser le rapport entre la partie du mur peinte et le mur total. Cette action est associée à la somme 1/4 + 1/2, d'où la manière de définir la somme des fractions. La notion de multiplication comme « somme répétée » est limitée au cas de la multiplication d'un entier par une fraction. Quand il s'agit de multiplier deux fractions, il faut redéfinir la notion de multiplication, puis trouver le contexte qui aide à l'élaboration de cette redéfinition.
- la connaissance de l'algorithme standard et l'envie de l'introduire le plus vite possible. Dans ce sens, les activités qui précèdent l'introduction de l'algorithme ne sont pas conçues pour faire ressortir le besoin de définir l'opération d'une manière déterminée – pour maintenir une certaine cohérence –, mais pour illustrer le fonctionnement de l'algorithme avec l'hypothèse que les élèves pourront l'induire à partir de « l'observation » de ce fonctionnement.

Aucun manuel ne montre la cohérence du choix d'une définition d'une opération pour les différents sens des fractions ; on donne ainsi un ou plusieurs sens comme une ressource didactique pour arriver le plus vite possible à l'algorithmisation de l'opération. De cette manière, il n'y a pas un travail sur les champs de problèmes qui permettrait de donner sens aux opérations : la conceptualisation des opérations est réduite à l'apprentissage de l'algorithme de calcul.

Les analyses précédentes nous révèlent les limites des dispositifs didactiques mis de l'avant dans les manuels scolaires, limites renvoyant aux contraintes éducatives qui pèsent sur les auteurs de manuels scolaires. Une utilisation pertinente de ces manuels suppose que l'on se laisse imprégner par certaines idées prometteuses, en gardant une vigilance

épistémologique de tous les instants, pour repenser certaines situations. Une telle utilisation est-elle un rêve actuellement inaccessible, compte tenu de la multiplication des tâches de l'enseignant, de la lourdeur de la tâche de l'enseignant actuel (lourdeur, entre autres, sociale) ?

Au cours de notre analyse des manuels, nous avons aussi pu voir que les exposés notionnels sont fort variables d'un manuel à l'autre. Quel est le poids de ces exposés dans la construction des connaissances de l'élève, dans la construction de la mémoire didactique (Centeno, 1995) de l'élève, de la classe ?

BIBLIOGRAPHIE

Ashlock, R.D. (1990). *Error Patterns in Computation*, New York, Macmillan.

Barallobres, G., S. Chara et R. Schaposchnik (1997). *Matematica, 7*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Barallobres, G., S. Chara et R. Schaposchnik (2000a). *Matematica, 4*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Barallobres, G., S. Chara et R. Schaposchnik (2000b). *Matematica 5*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Barallobres, G., S. Chara et R. Schaposchnik (2000c). *Matematica, 6*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.

Barash, A. et R. Klein (1996). « Seventh Grades Students' Algorithmic, Intuitive and Formal Knowledge of Multiplication and Division of Non Negative Rational Numbers », dans L. Puig et A. Gutiérez (dir.), *Proceedings of the 20th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, *vol. 2*, Valencia, University of Valencia, p. 35-42.

Bezuk, N.S. et M. Bieck (1992). « Current Research on Rational Numbers and Common Fractions : Summary and Implications for Teachers », dans D.T. Owens (dir.), *Research Ideas for the Classroom, Middle Grades Mathematics, National Council of Teachers of Mathematics*, New York, Macmillan, p. 118-136.

Blouin, P. (2002). *Dessine-moi un bateau : la multiplication par un et demi*, Montréal, Bande Didactique.

Blouin, P. et G. Lemoyne (2002). « L'enseignement des nombres rationnels à des élèves en difficultés d'apprentissage : une approche didactique de la rééducation et ses effets », *Petit x., 58*, p. 7-23.

Breton, G. (1993). *Carrousel mathématique 1, 1re secondaire, tome 1*, Anjou, Centre éducatif et culturel.

Brousseau, G. et N. Brousseau (1987). *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*, Bordeaux, Publication de l'IREM de Bordeaux.

Brown, C.A., T.P. Carpenter., V.L. Kouba., N.M. Linquist., E.A. Silver et J.O. Swafford (1988). « Secondary School Results for the Fourth Naep Mathematics Assessment : Discrete Mathematics, Data Organization and Interpretation, Measurement, Number and Operations », *Mathematics Teacher, 81(4)*, p. 242-248.

Champagne, G. et J.-C. Bardier (1987). *Mathématique au primaire FLG 6 : avec résolution de problèmes, Manuel de l'enseignant(e) : corrigé du manuel de l'élève*, Montréal, Éditions HRW.

Charnay, R. et M. Mante (1992). « De l'analyse d'erreur en mathématiques aux dispositifs de re-médiation », *Repères-IREM*, 7, p. 3-31.

Centeno, J. (1995). *La mémoire didactique de l'enseignant*, Thèse de doctorat posthume, Bordeaux, LADIST.

Chevallard, Y. (1999). « L'analyse de pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, *19*(2), p. 221-266.

Chevallard, Y. et M. Jullien (1989). *Sur l'enseignement des fractions au collège : ingénierie, recherche, société*, nº 15, Marseille, Publication de l'IREM.

Comin, E. (2002). « L'enseignement de la proportionnalité à l'école et au collège », *Recherches en didactique des mathématiques*, *22*(2/3), p. 135-182.

De Champlain, D., P. Mathieu, P. Patenaude et H. Tessier (1996). *Lexique mathématique enseignement secondaire,* Québec, Les Éditions du Triangle d'Or.

Desjardins, M. et J.-C. Hétu (1974). *L'activité mathématique dans l'enseignement des fractions*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Evamath (1994). *Réflexions et activités CM2-6e*, Nice, CRDP.

Guay, S., J.-C. Hamel et S. Lemay (2003). *Clicmaths, 3e cycle. Manuel de l'enseignant et de l'enseignante, Manuel B*, vol. 1, Laval, Éditions HRW.

Hasemann, K. (1981). « On Difficulties with Fractions », *Educational Studies in Mathematics*, 12, p. 71-87.

Hiebert, J. et M. Behr (1988). « Capturing the Major Themes », dans J. Hierbert et M. Behjr (dir.), *Number Concepts and Operations in the Middle Grade,* Hillsdale, NJ, Erlbaum, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, p. 1-18.

Kieren, T.E. (1980). « Knowing Rational Numbers : Ideas and Symbols », dans M.M. Lindquist (dir.), *Selected Issues in Mathematics Education,* Berkely, CA, McCuchan, p. 69-81.

Kieren, T.E. (1988). « Personal Knowledge of Rational Numbers », dans J. Hierbert and M. Behr (dir.), *Numbers Concepts and Operation in the Middle Grade*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, Reston, VA, National Council of Teachers of Mathematics, p. 1-18.

Kieren, T.E. (1992). « Rational and Fractional Numbers as Mathematical and Personal Knowledge », dans G. Leinhardt, R. Putnam et R.A. Hattrup (dir.), *Analysis of Arithmetic for Mathematics Teaching*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, p. 323-371.

Kieren, T.E. (1994). « Reflections and Interactions on Rational Number Thinking, Learning and Teaching », dans D. Kirshner (dir.), *Proceedings of the 16th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* vol. 1, Baton Rouge, Louisiana State University, p. 53-56.

Kieren, T.E. (1995). « Creating Spaces for Learning Fractions », dans J.T. Sowder et B.P. Schappelle (dir.), *Providing a Foundation for Teaching Mathematics in the Middle Grades*, Albanie, State University of New York Press, p. 31-65.

Lacasse, C. (1998). *Zigzag 5, Cahier d'activités mathématiques de A à Z,* Anjou, Éditions CEC.

Lacasse, C. (2003). *Presto, Mathématique, 3e cycle du primaire, 2e année, Manuel B, volume 1*, Anjou, Éditions CEC.

Lancup, P. (2005). *Situations d'enseignement sur les fractions à l'intention d'élèves de secondaire 1 présentant des difficultés d'apprentissage,* Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université de Montréal.

Lemoyne, G. (1993). « La quête de sens dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques », dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens,* Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 263-288.

Lemoyne, G., L. Coulange et S. René de Cotret (2002). « La dynamique du couple représentation-interprétation dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques », dans J.-C. Sallaberry et G. Sensevy (dir.), *L'Année des sciences de l'éducation*, p. 152-179.

Lyons, M. et R. Lyons (1987). *Défi mathématique 4, manuel de l'élève*, Laval, Mondia.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, le Ministère.

Novillis-Larson, C. (1980). « Locating Proper Fractions », *School Science and Mathematics*, *53*(5), p. 423-428.

Patenaude, P. et L. Viau (1993). *Dimensions, Mathématique 116*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Post, T.R. (1981). « Fractions : Results and Implications from National Assessment », *Arithmetic Teacher*, *28*(9), p. 26-31.

Post, T.R. et K.A. Cramer (1987). « Research into Practice : Children's Strategies in Ordering Rational Numbers », *Arithmetic Teacher*, *35*(2), p. 33-35.

Rouche, N. (1998). *Pourquoi ont-ils inventé les fractions ?*, Paris, Ellipses/Éditions Marketing S.A.

Rouchier, A. (1980). « Situations et processus didactiques dans l'étude des nombres rationnels positifs », *Recherches en didactique des mathématiques*, *1*(2), p. 225-275.

Tirosh, D. (2000). « Enhancing Prospective Teachers' Knowledge of Children's Conceptions : The Case of Division of Fractions », *Journal for Research in Mathematics Education*, *31*(1), p. 5-25.

Vergnaud, G. (1983). « Multiplicative Structures », dans R. Lesh et M. Landau (dir.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes*, New York, Academic Press, p. 127-174.

Vergnaud, G. (1991). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, *10*(2/3), p. 133-170.

CHAPITRE 8

Fonctions de l'image dans les manuels scolaires de mathématiques au primaire

Diane Biron
Université de Sherbrooke
diane.biron@usherbrooke.ca

Résumé

Depuis bientôt dix ans, les chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke mènent des études pour comprendre, notamment, le statut du manuel scolaire en classe. Leurs travaux induisent un questionnement des fondements qui sous-tendent les choix faits par les concepteurs de manuels scolaires et la qualité du matériel proposé aux enseignants et aux élèves. Dans ce chapitre, l'auteure présente les résultats d'une analyse des récentes collections de manuels scolaires destinées à l'enseignement des mathématiques au primaire. Après un bref exposé de travaux sur le sujet, il est question de la place de l'image et de son rôle. Les résultats tendent à montrer que celle-ci assure trop souvent des fonctions secondaires (enjoliver, fournir des données, etc.) alors qu'elle pourrait, surtout pour le développement de la compétence en résolution de problèmes, jouer un rôle de soutien à la conceptualisation d'une situation (modélisation, mathématisation, etc.) ou encore contribuer à l'organisation de l'information d'une activité à réaliser (structuration, schématisation, etc.).

Plusieurs travaux ont porté, particulièrement durant les années 1970 et 1980, sur l'étude du rôle et de l'apport des représentations externes (images, schémas, diagrammes, symboles, etc.) en enseignement des mathématiques (Bessot et Richard, 1977 ; Bugelski, 1970 ; Campbell, 1976, 1978, 1979, 1981 ; Carroll, Thomas et Malhorta, 1980 ; Denis, 1976, 1982 ; Dufour-Janvier, Bednarz et Bélanger, 1987 ; Fleming, 1979 ; Janvier, 1987 ; Larking et Simon, 1987 ; Nugent, 1982). Les résultats de ces études montrent notamment les difficultés qu'éprouvent les élèves du primaire à interpréter les multiples représentations externes qui leur sont fournies dans l'enseignement et l'écart qui existe entre ce que l'on voudrait transmettre à l'aide de ces représentations et ce que l'élève en retire. Ces travaux révèlent, de plus, leur faible utilisation spontanée par les élèves en situation de résolution de problèmes. Comme semblent le mettre en évidence les observations et les résultats de ces travaux, la difficulté qu'ont les enfants à interpréter certaines représentations externes fournies *a priori* (alors que ces représentations devraient en principe être un soutien à l'apprentissage) et la faible utilisation de celles-ci lors de la résolution de situations-problèmes (alors qu'en principe elles devraient contribuer à la compréhension et à la résolution du problème) sont autant d'observations qui nous autorisent à penser que l'on s'écarte du rôle de soutien (instrument de pensée) que devrait jouer la représentation externe dans l'apprentissage des mathématiques. Une telle constatation paraît inquiétante, surtout quand on songe aux efforts déployés par les concepteurs et les illustrateurs de manuels scolaires pour offrir des images lisibles et pertinentes selon les différents contextes ou notions abordés. Faut-il conclure, comme le suggère Rey (2001, p. 265), « que toute se passe comme s'il y avait une difficulté fondamentale à ce que les passages du manuel puissent s'insérer dans la dynamique d'un apprentissage en processus » ?

Il appert que, jusqu'à ce jour, et peut-être même plus que jamais, comme nous le rappellent Ferk, Vrtacnik, Blejec et Gril (2003), il faut s'interroger sur le rôle, la qualité et l'apport de l'image, particulièrement dans un contexte où elle est fortement exploitée et de diverses manières dans des domaines très variés (imprimé, animé, etc.), non pas tant parce que nous sommes envahis par celles-ci, mais plutôt parce qu'il y a une volonté de soutenir les apprentissages de l'élève à l'aide de celles-ci.

> *Considering the proliferation of different systems of visualisation, it is necessary to establish the value of specific visualisation elements for the user* (Lowe, 2000, dans Ferk, Vrtacnik, Blejec et Gril, 2003, p. 1227).

> *The growing interest of educators in visual literacy is conditioned by the newly emerging communication and visualisation technologies, which are supported by the development of computer graphics, animations and simulations. The quality of education and motivation for learning achievement is*

> *becoming increasingly dependent on the quality of the visual aids incorporated in the teaching materials* (Messaris, 1998, dans Ferk, Vrtacnik, Blejec et Gril, 2003, p. 1227).

Si la situation du rôle de l'image, dans les manuels scolaires de mathématiques, dépeinte dans les travaux réalisés au cours des deux décennies inquiétait les didacticiens (Biron et Chaput, 2001), qu'en est-il de cette situation depuis la nouvelle génération de manuels scolaires apparue avec l'introduction du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001a) et l'arrivée des nouveaux critères d'élaboration et d'évaluation du matériel didactique du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001b, c et d, 2002) ? Comment cela a-t-il influencé les fonctions des images dans les nouveaux manuels scolaires ? C'est ce que nous tentons de vérifier à travers la présente étude. Plus particulièrement, nous cherchons à poser un regard didactique sur les images qui accompagnent la résolution de problèmes mathématiques, c'est-à-dire que nous tentons de comprendre le rôle des images dans l'enseignement et l'apprentissage de la compétence à résoudre des problèmes mathématiques. Le regard posé sur les types d'image et leur nature n'est exposé qu'à titre indicatif pour dresser un portrait général des procédés et des formes que prennent les images dans les manuels de mathématiques. D'autres travaux plus spécialisés dans ce domaine devront certes être menés pour apporter un éclairage sur ces aspects. Examinons d'abord ce que nous apprennent les travaux sur les fonctions de l'image dans l'enseignement-apprentissage pour ensuite présenter les résultats d'une analyse des images observées dans les manuels scolaires de mathématiques du primaire, en prenant soin de préciser la démarche d'analyse retenue ainsi que les questions que soulèvent les observations et les pistes qui s'en dégagent.

1. FONCTIONS DE L'IMAGE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Pour déterminer les fonctions de l'image dans l'enseignement-apprentissage, il est important d'étudier le processus de résolution de problèmes et l'influence de la représentation externe. Ainsi, il sera plus facile d'élaborer une typologie du rôle de l'image dans les manuels scolaires.

1.1. Processus de résolution de problèmes et représentation externe

Plusieurs chercheurs qui étudient le processus de résolution de problèmes en tant que démarche essentielle à l'élaboration d'une pensée mathématique ou scientifique soulignent l'importance de susciter l'élaboration des représentations propres à l'apprenant dans la construction de ses connaissances (Bednarz, Schmidt et Dufour-Janvier, 1989 ; Denis, 1982 ; Kato, Kamii, Ozaki et Nagahiro, 2002). Ainsi, il est connu que la représentation du problème est associée à un processus interne qui émerge dès le début du processus de résolution et se modifie en cours de résolution. Comme le mentionnent Larkin et Simon (1987), cette activité de représentation interne est parfois accompagnée d'une activité de représentation externe, de nature discursive (discours oral ou écrit), gestuelle ou encore picturale ou imagée (recours à un schéma, à une illustration, etc.) qui peut contribuer à l'élaboration, à l'explication ou à la modification d'une première représentation mentale du problème. La représentation externe abordée sous cet angle est liée au processus de représentation interne et s'inscrit dans la démarche de résolution. En outre, il n'est pas rare d'observer que le solutionneur s'appuie de manière temporaire sur des représentations externes – qui s'extériorisent par le recours à un schéma, un dessin, la rédaction d'un texte, etc. – pour ensuite les modifier ou même les rejeter. Dans certains cas, en raison du problème à résoudre, ces représentations peuvent servir avant tout de soutien, pour le solutionneur, dans l'élaboration d'un plan d'actions (par exemple, les étapes à prévoir) ou dans la recherche d'une façon d'aborder le problème. La représentation externe mise en place a alors une fonction de planification d'une stratégie qui guidera par la suite les actions du solutionneur (Arnault et Montmollin, 1985 ; Richard, 1985). Des représentations externes peuvent aussi être mobilisées par le solutionneur pour essayer de comprendre de manière plus directe le problème qu'il a à traiter. La représentation cherche alors à modéliser les relations entre les données pour en comprendre la structure. Les schémas construits pourront à leur tour servir de modèles lors du traitement d'un nouveau problème. En ce sens, les représentations externes développées dans un contexte de résolution peuvent servir à régler l'action à entreprendre et à conceptualiser la situation-problème, en vue de servir au traitement du problème ou d'une autre classe de problèmes (Leplat, 1985 ; Richard, 1985). À d'autres occasions, la représentation externe élaborée peut également servir à mettre de l'ordre dans les données colligées ou dans les idées qu'on se fait à propos du problème (Ehrlich, 1985 ; Mounoud et Vinter, 1985 ; Nelson, 1985).

Dans ce qui précède, il semble que la représentation externe, voire l'image qui sera produite par l'élève, peut assumer différentes fonctions au cours du traitement d'un problème : organisation, mise en ordre de données, conceptualisation de la situation, planification d'un plan d'action et soutien au traitement. Au cours du processus de résolution du problème, il est possible d'imaginer que certaines représentations auront des statuts plus éphémères, temporaires ou secondaires que d'autres. Mais l'activité de représentation externe est peu sollicitée dans les manuels scolaires et lorsque c'est le cas, peu d'informations guident l'enseignant dans sa démarche (Biron et Chaput, 2001). Ainsi, devant l'omniprésence des images fournies *a priori*, il faut interroger leur présence, leurs statuts ou fonctions dans l'enseignement-apprentissage, comme le fait Meirieu (2003). Son point de vue renforce l'idée que l'image fournie *a priori* à l'élève a de fortes chances de court-circuiter son processus de conceptualisation. Toutefois, cette tension entre présenter des images à l'élève et faire construire des images par l'élève soulève à nouveau la nécessité de mieux comprendre les rôles qu'on souhaite faire jouer aux images.

1.2. Vers une typologie du rôle de l'image dans les manuels scolaires

Meirieu (2003, p. 1) nous rappelle que Platon considérait l'image comme « […] un obstacle à la pédagogie et que les philosophes ont vocation à conduire l'esprit au concept, à dégager l'individu des illusions et des apparences que représentent les images ». Or, la seule image tolérable aux yeux de Platon était l'image géométrique. Toutefois, ajoute Meirieu (2003, p. 4), « […] si on construit un concept contre des images […], on ne peut se passer des images », ce qui attribue un rôle important à l'image dans la construction des connaissances. Par ailleurs, comme il le précise, si « au XIXe siècle et au début XXe siècle la domination de l'écrit dans la sphère intellectuelle était totale, l'école devait introduire de l'image pour compenser cette domination (Meirieu, 2003, p. 2) », cela pourrait en partie expliquer l'usage qu'on en fait actuellement et le passage d'une conception de l'image ennemie – parce qu'elle agit comme écran à la conceptualisation – à l'image accompagnement – qui, paradoxalement, a souvent un statut temporaire qui apparaît au début de l'apprentissage pour laisser rapidement place à la nature plus abstraite de certains concepts. Il y aurait donc présentement une conception à l'égard de l'image qui met en tension la nécessité d'introduire l'image pour rendre concret ce qui est abstrait et la nécessité de s'en éloigner pour mieux conceptualiser. On peut dès lors imaginer que cette opération n'est pas sans risque, particulièrement parce que l'image conserve un pouvoir d'attraction dont on peut difficilement

se détacher sans exercer dès le départ un esprit critique sur celle-ci. Ainsi, Meirieu (2003) s'interroge sur le sort qu'on réserve à l'image dans l'enseignement actuel.

> La pédagogie privilégie encore la démarche inductive au détriment de la démarche expérimentale. Cette démarche inductive conduit toujours le maître du concret vers l'abstrait, de l'image au concept, du réel à la formule, vers ce qui est donné comme représentation la plus intelligente du monde, celle qui contient le moins d'images possible (Meirieu, 2003, p. 4).

Cette réflexion amène Meirieu (2003) à reconnaître et à interroger quatre grandes tendances dans l'usage de l'image : 1) l'image « enluminure » ou décorative, celle qui « séduit » ; 2) l'image icône ou « pieuse » qui impose une vision du monde ; 3) l'image comme structure et dont on doit apprendre la grammaire ; 4) l'image comme projet, c'est-à-dire qu'on doit construire et déconstruire. Ce cadre de référence semble utile pour approfondir le regard posé sur le rôle que pourrait jouer l'image dans l'enseignement et l'apprentissage. « L'image qui séduit » est celle qu'on présente pour enjoliver la présentation, mais elle a un défaut et non le moindre, comme l'observe Meirieu (2003), elle distrait son lecteur du contenu qui l'accompagne, ce qui remet grandement en question son statut aidant dans l'enseignement-apprentissage. « L'image icône » se présente comme « la » représentation du monde ou du concept, ce qui, ici aussi, n'est pas sans introduire de nombreux biais dans la construction de la pensée de l'apprenant. « L'image comme structure » est liée à l'introduction d'une grammaire de l'image, c'est-à-dire à l'éducation à l'image qui renforce, selon Meirieu (2003), l'édification de l'image en laissant ainsi peu de place au développement des propres images de l'apprenant. Enfin, « l'image comme projet » consiste à placer l'élève dans une situation de création où il construit et déconstruit les images, ce qui implique qu'on le laisse produire ses propres images. Si cette dernière perspective apparaît particulièrement séduisante à une époque où l'on évoque les vertus du socioconstructivisme en plaçant l'apprenant au cœur de ses apprentissages, Meirieu (2003) met en garde d'idéaliser cette conception qui exige un virage complet des attentes de l'enseignant à l'égard du produit qu'il souhaite obtenir de l'élève, produit qui ne sera pas au départ ni peut-être même à l'arrivée le résultat qu'il attendait ou espérait de lui.

Si l'on revient à l'univers de l'enseignement des mathématiques au primaire, champ d'études qui nous intéresse dans ce chapitre, et plus particulièrement en résolution de problèmes, des parallèles peuvent être établis entre ce que Meirieu (2003) relève dans un contexte général et historique et ce qu'on retrouvait dans le matériel didactique d'enseignement-

apprentissage en résolution de problèmes mathématiques dans la génération des collections de manuels scolaires des années 1980 (Biron et Chaput, 2001), comme le montre le tableau 1.

TABLEAU 1
Liens entre la typologie générale des images de Meirieu (2003) et la typologie en résolution de problèmes mathématiques de Biron et Chaput (2001)

Meirieu (2003)	*Biron et Chaput (2001)*
L'image pour séduire.	L'image pour décorer.
L'image icône.	L'image pour discuter.
L'image comme structure.	L'image pour traiter ou communiquer.
L'image comme projet.	L'image pour résoudre et s'aider à comprendre.

Mais retrouve-t-on ces différentes fonctions dans les nouvelles collections de manuels scolaires ? Que peut-on remarquer de la situation actuelle ? Une étude récente a tenté d'éclairer le rôle de l'image dans les manuels scolaires de mathématiques au primaire. La démarche méthodologique est maintenant abordée, suivie de la présentation des principaux résultats et des remarques conclusives.

2. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'étude dont il est question ici s'inscrit dans une démarche plus large entreprise dans le cadre d'un programme de recherche qui tente d'éclairer les pratiques entourant l'usage du manuel scolaire par les futurs enseignants[1]. Cette démarche paraît essentielle pour mieux saisir en quoi le matériel didactique peut influencer les pratiques d'enseignement. Connaître le matériel permet en outre de déceler les influences possibles de celui-ci sur ces pratiques.

1. Depuis bientôt dix ans, des chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke mènent des études pour comprendre, notamment, le statut du manuel scolaire en classe. Ces travaux incitent à questionner les fondements qui sous-tendent les choix faits par les concepteurs de manuels scolaires et la qualité du matériel proposé aux enseignants et aux élèves. Les résultats présentés dans ce chapitre sont reliés à une recherche subventionnée par le programme de soutien aux équipes de recherche FQRSC, n° 2003-ER-82660 – « Rapport en pratiques de futurs enseignants et matériel scolaire : pratique d'appropriation ou détermination des pratiques ».

2.1. Sélection des collections

Les manuels scolaires ont été sélectionnés à partir de la liste des collections approuvées par le ministère de l'Éducation (MEQ). Au moment de procéder à l'analyse, au cours de l'année 2002-2003, cinq collections étaient approuvées au 1er cycle du primaire et quatre au 2e cycle (voir bibliographie des manuels) ; cela représente six collections différentes (A, B, C, D, E et F). Ont été examinés le manuel de l'élève ainsi que le guide du maître afin de mieux rendre compte de ce qui est souhaité ou attendu par les concepteurs, autant au plan du rôle de l'image que de celui du statut de l'activité (problème ou exercice), puisque certaines informations sont parfois plus explicites dans l'un ou l'autre des documents.

2.2. Démarche d'analyse

La démarche d'analyse retenue est essentiellement descriptive. Trois aspects de l'image ont été examinés : 1) le type d'image (dessin, œuvre d'art, photo, bande dessinée, etc.) ; 2) la nature ou forme de l'image (fantaisiste, réaliste, etc.) ; et 3) le rôle ou la fonction de l'image (décorer, modéliser, etc.). Seules les images fournies *a priori* qui accompagnaient une situation de résolution de problèmes ont été retenues. Pour reconnaître les contextes de résolution de problèmes, les paramètres définis lors d'une étude précédente ont été repris (Biron et Chaput, 2001) ; ceux-ci sont présentés au tableau 2.

Deux personnes, dont la chercheuse principale et une assistante de recherche à la maîtrise en enseignement, ont procédé à l'analyse des manuels scolaires. Un procédé interjuges a permis d'assurer la cohérence et la stabilité des points de vue. Leur tâche consistait à sélectionner, dans un premier temps, les situations-problèmes puis, dans un deuxième temps, à noter le type d'image qui l'accompagnait, sa nature et sa fonction pour toutes les collections retenues. Dans un troisième temps, elles ont procédé à la comparaison des résultats et recherché le consensus. Peu de divergences ont été notées et, dans les cas litigieux, l'entente a pu rapidement s'établir puisque les écarts de points de vue étaient essentiellement reliés aux images à considérer dans l'analyse étant donné, dans certaines circonstances, leur grand nombre sur une même page. Bref, pour établir le consensus, il s'agissait de déterminer à quelle activité ou à quelle tâche l'image correspondait.

TABLEAU 2
Collections de manuels scolaires de mathématiques retenues

Premier cycle	*Deuxième cycle*
A1. ***Allegro*** (2000) Claudine Lacasse Éditions CEC	A2. ***Adagio*** (2002) Claudine Lacasse Éditions CEC
B1. ***Clicmaths*** (2001) Denis Charest et Monique Trépanier-Paquette Éditions HRW	B2. ***Clicmaths*** (2001) Sylvio Guay, Jean-Claude Hamel et Steeve Lemay Éditions HRW
C1. ***Logibul*** (2001) Louise Hallée et André-Jean Roy Modulo	
D1. ***Mosaïque*** (2001) Collection dirigée par Lise Laurence Joane Allard, Simone Bettinger, Lise Laurence et Lucie Paradis Éditions du Renouveau pédagogique (ERPI)	
E1. ***Topo mathématique*** (2001) Céline Arpin, Carolle Dubois et Anne Roberge GRAFICOR	E2. ***Mes ateliers de mathématique*** (2003) Renée Caron et Anne Roberge GRAFICOR
	F2. ***Défi mathématique*** (2003) Michel Lyons et Robert Lyons Chenelière/McGraw-Hill

Rappelons que par cette étude, nous voulions répertorier ce qui se trouve dans les manuels scolaires dans le contexte particulier d'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques. Étant donné les approches parfois très différentes utilisées d'un manuel à l'autre par les concepteurs des collections, nous avons rapidement constaté qu'une démarche d'analyse basée sur la fréquence d'utilisation d'une sorte d'image ou d'une autre ne pourrait pas rendre compte de la situation de manière adéquate, c'est pourquoi les données recueillies reflètent uniquement leur usage et non leur fréquence d'usage.

Trois grilles d'analyse des images ont été élaborées à partir de celles déjà construites dans une recherche antérieure (Biron et Chaput, 2001) en lien avec les trois aspects suivants : type, nature et fonction de l'image. Des réaménagements à ces grilles ont été nécessaires afin de mieux témoigner de la situation actuelle. Des analyses plus fines du type et de la nature des images gagneraient certes à être menées. Examinons maintenant les principaux résultats.

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS ET DISCUSSION

Tout au cours de notre présentation des résultats, des liens sont établis lorsque cela est possible avec les statuts de l'image mis en évidence par Meirieu (2003). Cette discussion permet de réfléchir au fur et à mesure sur la portée des images dans les manuels scolaires, de manière à alimenter en conclusion les retombées de l'analyse.

3.1. TYPES D'IMAGES

Quatre principaux types d'images fixes peuvent être reconnus dans les contextes de résolution de problèmes des collections récentes et analysées, comme le montre le tableau 3 : dessin, œuvre d'art, photo, schéma. Nous avons également remarqué dans certaines collections le recours à des images en séquence, soit la bande dessinée.

TABLEAU 3
Paramètres retenus pour la sélection des situations de résolution de problèmes dans les manuels scolaires (Biron et Chaput, 2001, p. 150)

Un problème *doit*
• comporter une question ou demander que soit accomplie une tâche, à la lumière de son expérience, ainsi que des informations qui sont fournies explicitement ou non ;
• faire appel à des mathématiques ou à des façons de penser mathématiques pour y arriver ;
• nécessairement recourir à au moins deux connaissances conditionnelles ;
• ne pas pouvoir être résolu de manière procédurale seulement.

Légende : A1 : *Allegro* (1er cycle), A2 : *Adagio* (2e cycle), B1 : *Clicmaths* (1er cycle), B2 : *Clicmaths* (2e cycle), C1 : *Logibul* (1er cycle), D1 : *Mosaïque* (1er cycle), E1 : *Topo mathématique* (1er cycle), E2 : *Mes ateliers de mathématique* (2e cycle), F2 : *Défi mathématique* (2e cycle).

On ne s'étonnera certainement pas d'observer l'usage de dessins dans toutes les collections. Il s'agit là d'un procédé utilisé depuis plusieurs décennies. Les techniques modernes de graphisme modifient cependant leur apparence et assure l'uniformité dans la présentation des composantes des dessins d'une page à l'autre. Le recours à des schémas ne surprend pas non plus puisqu'il est très utilisé au primaire, de même que l'insertion de photos, dont nous avons relevé des exemples dans quatre des six collections. Cette façon de procéder a certainement l'avantage de représenter

plus fidèlement la réalité et peut-être même de capter l'attention de l'élève, mais il a aussi l'inconvénient, il nous semble, de vieillir moins bien en raison de la dimension fortement contextuelle et temporelle qui, bien souvent, s'en dégage.

Si, déjà dans les années 1980, on observait quelques tentatives dans certaines collections d'utiliser la bande dessinée, cela semble une tendance plus marquée dans deux des six collections analysées. En outre, on note dans deux des six collections le recours à des œuvres d'art, parfois créées par des illustrateurs, parfois par des artistes connus. Il est également intéressant de mentionner que chacune des collections a tendance à privilégier certains types d'images plutôt que d'autres, donnant ainsi un caractère particulier à leur collection. Certaines auront davantage recours à la bande dessinée, d'autres aux photos, ou encore aux œuvres d'art. Cependant, en quoi favoriser un type d'images plutôt qu'un autre s'avère-t-il plus ou moins pertinent ou aidant pour l'enseignement-apprentissage ? Une autre façon de faire est-elle plus ou moins appropriée, voire efficace ? Quels sont les critères qui ont déterminé ces choix ? Voilà quelques-unes des questions que soulèvent ces observations et sur lesquelles d'autres études devront être menées.

3.2. Nature de l'image

De manière générale, on trouve trois formes d'images : fantaisiste (par exemple un personnage imaginaire), purement mathématique (par exemple des figures géométriques) et réaliste (par exemple une vue aérienne d'une ville), comme ce fut le cas dans une étude antérieure (Biron et Chaput, 2001). Bien que, dans cette analyse, nous n'ayons pas pris en compte le degré relatif d'abstraction des images, nous observons une tendance à illustrer une variété de formes plus ou moins abstraites à l'intérieur d'une même collection, comme le montre le tableau 4.

Ainsi, il ressort des observations réalisées que les images purement mathématiques et réalistes le sont dans toutes les collections alors que les images fantaisistes le sont dans cinq des six collections. Il est intéressant de signaler que, dans l'une des collections (collection A), on recourt à des images fantaisistes davantage au 1er cycle qu'au 2e cycle. Bien que l'on ne puisse pas tirer de conclusion sur ce choix, cela suscite certainement une réflexion sur la manière d'aborder l'image en situation-problème selon l'âge et l'expérience de l'élève, voire selon le contexte de la situation-problème. Ainsi, on peut se demander si certaines techniques de l'image seraient plus pertinentes ou aidantes selon l'âge ou le type de problème abordé.

TABLEAU 4
Les types d'images relevées dans les manuels scolaires de mathématiques dans les contextes de résolution de problèmes (1er et 2e cycle du primaire)

Types d'image	*A1*	*B1*	*C1*	*D1*	*E1*	*A2*	*B2*	*E2*	*F2*
Images fixes									
Dessin	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Œuvre d'art	X			X		X			
Photo	X	X			X	X	X	X	X
Schéma	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Images en séquence									
Bande dessinée		X					X		X

Légende : A1 : *Allegro* (1er cycle), A2 : *Adagio* (2e cycle), B1 : *Clicmaths* (1er cycle), B2 : *Clicmaths* (2e cycle), C1 : *Logibul* (1er cycle), D1 : *Mosaïque* (1er cycle), E1 : *Topo mathématique* (1er cycle), E2 : *Mes ateliers de mathématique* (2e cycle), F2 : *Défi mathématique* (2e cycle).

3.3. FONCTIONS DE L'IMAGE

Les différentes fonctions repérées dans les six collections retenues en contexte de résolution de problèmes sont présentées au tableau 5. Nous avons d'abord procédé à une identification descriptive des rôles des images retenues, pour ensuite faire des liens avec ceux relevés par Meirieu (2003). Il découle de l'analyse descriptive huit principales fonctions accordées à l'image en situation de résolution de problèmes : 1) capter l'attention ; 2) communiquer de l'information ; 3) comparer ; 4) décorer ou enjoliver ; 5) échanger des idées ou discuter ; 6) modéliser ; 7) se substituer à l'écriture ; 8) traiter le problème. D'entrée de jeu, on peut constater que la majorité des collections fait un usage très varié de l'image (A, C, E et F). Certaines fonctions se retrouvent dans toutes les collections (communiquer, décorer ou enjoliver, échanger et traiter le problème), alors que d'autres sont peu exploitées et demeurent le choix de deux ou trois collections (comparer, modéliser, se substituer à l'écriture).

Si certaines fonctions se ressemblent, d'autres présentent des distinctions dont il convient de tenir compte parce que les intentions peuvent modifier le rôle de l'image. Ainsi, la fonction « capter l'attention » se distingue de celle qui consiste à « décorer ou enjoliver » sur le plan des objectifs. Dans le premier cas, il y a une volonté explicite de proposer à l'élève une stratégie ou de lui rappeler une consigne ou la définition d'une notion. Dans le deuxième cas, le dessin vient combler un vide dans la

page ou tout simplement l'égayer, car, sans ce dessin, elle ne contiendrait que l'énoncé en mots d'un problème. On peut comprendre que l'image va jouer un rôle différent dans le traitement du problème : dans un cas, elle pourra aider en rappelant des informations, dans l'autre, il n'y a pas de visée explicite d'aider à la résolution du problème si ce n'est, peut-être, de motiver ou de maintenir l'intérêt à la tâche. Cependant, dans une situation comme dans l'autre, un rapprochement peut être fait avec ce que Meirieu (2003) appelle « l'image qui séduit » puisque, somme toute, ces images ont très peu de portée dans la construction des connaissances de l'élève étant donné qu'il n'a ni à les critiquer, ni même à les utiliser s'il n'en voit pas la nécessité. Il en est de même avec l'image « substitut à l'écriture », qui n'a pas nécessairement une visée de soutenir les apprentissages, mais plutôt de rendre accessibles certaines informations reliées au problème en introduisant des images au lieu des mots. Peut-être cherche-t-on par ce procédé à rendre la tâche plus accessible à l'élève en le soulageant de la lecture de certains mots, mais rien n'assure que la tâche en sera facilitée puisque la complexité d'un problème peut se situer ailleurs que dans le décodage de certains termes (dans la taille des nombres, la place de l'inconnu, la structure mathématique, etc.) .

TABLEAU 5

La nature des images relevées dans les manuels scolaires de mathématiques dans les contextes de résolution de problèmes (1er et 2e cycle du primaire)

Nature de l'image	*A1*	*B1*	*C1*	*D1*	*E1*	*A2*	*B2*	*E2*	*F2*
Fantaisiste	X	X	X		X		X	X	X
Réaliste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Purement mathématique	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Légende : A1 : *Allegro* (1er cycle), A2 : *Adagio* (2e cycle), B1 : *Clicmaths* (1er cycle), B2 : *Clicmaths* (2e cycle), C1 : *Logibul* (1er cycle), D1 : *Mosaïque* (1er cycle), E1 : *Topo mathématique* (1er cycle), E2 : *Mes ateliers de mathématique* (2e cycle), F2 : *Défi mathématique* (2e cycle).

La fonction de « communiquer de l'information » consiste à fournir, à l'aide d'une image, des données utiles à la résolution d'un problème (par exemple les scores d'une équipe de hockey inscrits sous la forme d'un tableau de pointage installé dans le vestiaire des garçons dans un aréna). Il s'agit d'un moyen utilisé qui pourrait très bien être remplacé par une information écrite. En cela, il a une certaine similitude avec la fonction « substitut à l'écriture ». Toutefois, la fonction « communiquer de l'information » exige de l'élève la recherche et l'interprétation d'informations, ce qui est un travail cognitif plus exigeant pour lui, à la manière d'une « image

comme structure » de Meirieu (2003). La fonction de « comparer », pour sa part, incite l'élève à observer des images et à se prononcer sur leur utilité ou leur pertinence en lien avec un problème à résoudre. En fait, l'élève compare ici des réponses ou des façons de faire, ce qui peut l'amener soit à considérer d'autres points de vue, soit tout simplement à trancher en fonction de critères qu'il s'est donnés. Les images soumises à l'élève ne sont pas nécessairement bonnes ou mauvaises, voire à utiliser, mais elles lui suggèrent des éléments de solution. Une telle utilisation de l'image peut certes enrichir le point de vue de l'élève en l'exposant à d'autres démarches, mais cela suppose aussi, pour que ce procédé devienne aidant, que l'élève soit d'abord engagé dans la résolution, qu'il ait sa propre réponse et qu'ensuite il puisse exercer son jugement. Un travail de médiation de l'enseignant est certes précieux, voire indispensable, pour exploiter le potentiel d'un tel procédé. Il en va de même avec l'« image pour échanger » qui peut être une simple occasion de mise en situation, à la manière d'une « image qui séduit » (Meirieu, 2003), une façon de proposer une certaine vision des choses ou « image icône »(Meirieu, 2003), ou encore pour fournir une occasion de placer l'élève en projet, en l'incitant à définir par ses questionnements la perspective qu'il veut explorer, à la manière de « l'image comme projet » de Meirieu (2003). Quant à la fonction de « modéliser », elle consiste à inviter l'élève à utiliser une image prédéterminée pour l'aider à comprendre le problème (un tableau, un diagramme, etc.), alors que la fonction de « traiter » cherche à proposer une forme de traitement du problème, une fois le problème compris. Toutes ces fonctions ont le potentiel, à un moment ou à un autre, d'aider l'élève à apprendre à décoder les images, à en saisir le rôle dans la résolution, à les interpréter et à les juger afin d'en exploiter les ressources et les possibilités. Sans un travail de médiation de l'enseignant, ces images peuvent conserver un statut « d'image comme structure » (Meirieu, 2003) alors qu'elles pourraient prendre un statut « d'image comme projet » s'il y avait un soutien explicite dans ce sens.

Les résultats indiquent donc le potentiel de certaines images dans le rôle qu'elles pourraient jouer afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage en situation de résolution de problèmes mathématiques, mais, en même temps, ils mettent en évidence la fragilité de ce rôle puisque, encore aujourd'hui, aucune indication explicite n'est donnée aux enseignants pour prendre en compte ces images. Comme le soulignent Meirieu (2003) et Rey (2001), le potentiel d'enseignement-apprentissage des images fournies *a priori* dans les manuels scolaires semble grandement relié à l'exploitation qui en sera faite par l'élève et par l'enseignant. Sans un travail de médiation sur celles-ci et avec celles-ci, l'élève ne pourra probablement pas profiter aussi pleinement du potentiel des images qui lui sont présentées.

TABLEAU 6
Les fonctions de l'image relevées dans les manuels scolaires de mathématiques dans les contextes de résolution de problèmes (1er et 2e cycle du primaire)

Fonctions de l'image	*A1*	*B1*	*C1*	*D1*	*E1*	*A2*	*B2*	*E2*	*F2*
Capter l'attention	X		X		X	X		X	X
Communiquer de l'information	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comparer (pour)	X				X	X		X	X
Décorer, enjoliver	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Échanger (pour) des idées, discuter	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Modéliser (pour servir de modèle)					X			X	X
Substitut à l'écriture		X			X			X	
Traiter (pour utiliser)	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Légende : A1 : *Allegro* (1er cycle), A2 : *Adagio* (2e cycle), B1 : *Clicmaths* (1er cycle), B2 : *Clicmaths* (2e cycle), C1 : *Logibul* (1er cycle), D1 : *Mosaïque* (1er cycle), E1 : *Topo mathématique* (1er cycle), E2 : *Mes ateliers de mathématique* (2e cycle), F2 : *Défi mathématique* (2e cycle).

CONCLUSION

Le regard didactique qui vient d'être posé sur le rôle des images dans les manuels de mathématiques au primaire ne reflète, bien entendu, qu'une partie des constats qui peuvent être faits de la situation. Le point de vue des chercheurs et des concepteurs des manuels est certes intéressant à connaître, mais l'interprétation des élèves et l'usage qu'ils font de ces images apporteraient une meilleure compréhension du rôle qu'elles peuvent jouer dans leurs apprentissages. En outre, une étude plus approfondie des procédés et des formes des images permettrait de mieux saisir les techniques et les stratégies utilisées par les illustrateurs et de jeter un éclairage sur celles qui paraissent les plus pertinentes et aidantes pour les élèves. Bref, un regard croisé de différentes perspectives améliorerait la compréhension du rôle et de l'apport des images dans l'enseignement et l'apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques et pourrait favoriser un usage plus stratégique de certaines d'entre elles.

Malgré les limites de notre étude, il nous semble que la situation qui vient d'être présentée s'apparente sous plusieurs aspects à celle observée antérieurement (Biron et Chaput, 2001). Il appert, en effet, que les formes

ou la nature des images demeurent sensiblement les mêmes, que les types d'images sont semblables ainsi que les rôles joués par les images. En outre, encore peu d'informations sont données à l'enseignant pour soutenir l'interprétation et l'usage des images par les élèves en classe, ce qui met en doute l'apport de celles-ci dans l'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes. Aussi, on peut se demander pourquoi on met autant d'images possédant un si grand potentiel si elles sont finalement peu exploitées en classe. Est-ce parce qu'il existe une conviction profonde que l'image facilite en elle-même l'appropriation des concepts abstraits, étant une simplification et une sorte de concrétisation de l'abstrait, comme le soutient Meirieu (2003) ? Se questionner sur le statut des images, c'est certainement faire un pas pour clarifier la conception et la fonction de l'image et préciser le rôle à lui faire jouer dans l'enseignement-apprentissage.

Durant l'analyse, il a été question de l'incontournable engagement de l'élève dans ses apprentissages et, par le fait même, dans son travail d'analyse des images pour exploiter le potentiel des environnements ou des situations qu'on lui propose. Cependant, s'il n'est pas accompagné dans ce processus, il paraît peu probable qu'il en retire les bienfaits prévus. Ainsi, on peut se demander : « L'image dans le manuel scolaire : mal nécessaire ou présence utile ? »

La présence de l'image peut certes être utile, comme nous l'avons déjà relevé, mais peut-on être satisfait de l'exploitation qui en est faite en ce moment ? Vers où se diriger ? Solliciter davantage l'élève ? Et comment ? Des pistes ont été formulées et ce n'est pas sans difficultés qu'il faut envisager une meilleure utilisation des images, comme l'a notamment observé Meirieu (2003). Cela exigerait, entre autres, un changement dans la façon d'enseigner et dans la manière d'utiliser autant le matériel fourni à l'élève que celui qu'il produit dans sa démarche d'apprentissage. Ainsi, lorsque l'activité de l'élève, dans une tâche mathématique, se résume à une activité d'interprétation d'une représentation externe donnée (par exemple une image), comme c'est souvent le cas dans l'enseignement actuel des mathématiques (Biron et Chaput, 2001), l'élève a peu d'occasions de construire et d'exploiter des représentations qui pourraient lui être utiles dans la résolution de cette tâche. Dans ces conditions, la représentation externe ne joue pas le rôle dynamique qu'elle devrait assumer dans le développement des mathématiques, comme le notent Kato, Kamii, Ozaki et Nagahiro (2002), c'est-à-dire d'outil contribuant à la conceptualisation.

L'omniprésence des images dans les manuels scolaires de mathématiques du 1er et du 2e cycle est aussi à signaler et à interroger. Est-ce un signe, comme l'affirmait Meirieu (2003), d'un désir de rendre accessible à l'élève ce qui est abstrait, étant donné l'âge de la clientèle à laquelle sont destinés

ces manuels, ou est-ce plutôt pour rendre plus agréable son travail ? Dans ce que nous avons observé, il y a certes une volonté de maintenir l'intérêt de l'élève d'une tâche à l'autre et de lui présenter des modèles ou des façons de procéder dans le but de l'aider à réaliser les tâches proposées. Toutefois, malgré ces bonnes intentions, d'autres rôles de l'image gagneraient à être introduits et activés à travers les manuels scolaires, car l'image demeure un outil important de modélisation et d'appropriation de plusieurs notions et concepts mathématiques (Bessot et Richard,1977 ; Kato, Kamii, Ozaki et Nagahiro, 2002 ; Nugent, 1982), et cela, malgré les limites inhérentes à ce moyen et les difficultés d'interprétation et d'utilisation éprouvées par les élèves (Campbell, 1976, 1979, 1981 ; Dufour-Janvier, Bednarz et Bélanger, 1987 ; Ferk, Vrtacnik, Blejec et Gril, 2003 ; Larkin et Simon, 1987).

BIBLIOGRAPHIE

Arnault, M. et G. Montmollin (1985). « La représentation comme structure cognitive en psychologie sociale », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 239-244.

Bednarz, N., S. Schmidt et B. Janvier (1989). *Étude des représentations développées par les enfants dans un contexte de résolution de problèmes mathématiques impliquant du dynamisme*, Rapport de recherche CRSH, Cahiers du CIRADE, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Bessot, A. et F. Richard (1977). *Étude du schéma dans l'enseignement des mathématiques*, Mémoire de 3e cycle d'enseignement supérieur inédit, Bordeaux, Université de Bordeaux I.

Biron, D. et N. Chaput (2001). « Place et rôle des représentations imagées dans les manuels scolaires pour l'enseignement de la résolution de problèmes », dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 145-160.

Bugelski, B.R. (1970). « Words and Things and Images », *American Psychologist*, *25*, p. 1002-1012.

Campbell, P.F. (1976). *Literature Review : Research on Children's Comprehension of Pictures*, P.M.D.C. Technical Report, nº 5, Floride, Florida State University.

Campbell, P.F. (1978). « Textbook Picture and First-grade Children's Perception of Mathematical Relationships », *Journal of Research in Mathematics Education*, *9*, p. 368-375.

Campbell, P.F. (1979). « Artistic Motion Cues, Number of Pictures and First-grade Children's Interpretation of Mathematics Textbook Pictures », *Journal of Research in Mathematics Education*, *10*, p. 148-153.

Campbell, P.F. (1981). « What Do Children See in Mathematics Textbook Picture ? », *Arithmetic Teacher*, 1, p. 12-16.

Carroll, J.M., J.C. Thomas et A. Malhorta (1980). « Presentation and Representation in Design Problem-solving », *British Journal of Psychology, 71*, p. 143-153.

Denis, M. (1976). « La notion de représentation imagée : sa place dans les théories récentes de la représentation », dans S. Ehrlich et E. Tulving (dir.), *La mémoire sémantique*, *Bulletin de psychologie* (numéro spécial), p. 125-130.

Denis, M. (1982). « Représentation imagée et résolution de problèmes », *Revue française de pédagogie, 60*, juillet-août, p. 19-29.

Dufour-Janvier, B., N. Bednarz et M. Bélanger (1987). « Pedagogical Considerations Concerning the Problem of Representations », dans C. Janvier (dir.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 109-122.

Ehrlich, S. (1985). « La notion de représentation : diversité et convergence », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 226-230.

Ferk, V., M. Vrtacnik, A. Blejec et A. Gril (2003). « Students' Understanding of Molecular Structure Representations », *International Journal of Science Education*, *25*(10), p. 1227-1245.

Fleming, M.L. (1979). « On Pictures in Educational Research », *Instructional Science, 8*, p. 235-251.

Janvier, C. (dir.) (1987). *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematic,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Kato, Y., C. Kamii, K. Ozaki et M. Nagahiro (2002). « Young Children's Representation of Groups of Objects : The Relationship Between Abstraction and Representation », *Journal for Research in Mathematics Education, 33*(1), p. 30-45.

Larkin, J.H. et H.A. Simon (1987). « Why a Diagram Is (Sometimes) Worth Ten Thousand Words », *Cognitive Science*, *11*, p. 65-69.

Leplat, J. (1985). « Les représentations fonctionnelles dans le travail », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 269-276.

Meirieu, Ph. (2003). « L'évolution du statut de l'image dans les pratiques pédagogiques », <http://www.savoirscdi.cndp.fr/>.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Évaluation des aspects matériels (imprimés) du matériel didactique*, Québec, le Ministère, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001c). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique*, Québec, le Ministère, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001d). *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique*, Québec, le Ministère, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire*, Québec, le Ministère, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique.

Mounoud, P. et A. Vinter (1985). « La notion de représentation en psychologie génétique », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 253-260.

Nelson, K. (1985). « Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 261-268.

Nugent, G.C. (1982). « Pictures, Audio and Print : Symbolic Representation and Effect on Learning », *Educational Communication and Technology*, *30*(3), p. 163-174.

Rey, B. (2001). « Un bon usage du manuel est-il possible ? », dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 145-160.

Richard, J.-F. (1985). « La représentation du problème », *Psychologie française*, *30*(3/4), p. 277-284.

*Liste des manuels utilisés**

(A1) Lacasse, C. (2000). *Allegro*, Montréal, Éditions CEC.

(A2) Lacasse, C. (2000). *Adagio*, Montréal, Éditions CEC.

(B1) Charest, D., M. Trépannier-Paquette (2001). *Clicmaths* (1er cycle), Montréal, Éditions HRW.

(B2) Guay, S., J.-C. Hamel et S. Lemay (2001). *Clicmaths* (2e cycle), Montréal, Éditions HRW.

(C1) Hallée, L. et A.-J. Roy (2001). *Logibul*, Montréal, Modulo.

(D1) Allard, J., S. Bettinger, L. Laurence et L. Paradis (2001). *Mosaïque*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

(E1) Arpin, C., C. Dubois et A. Roberge (2001). *Topo mathématique*, Montréal, Graphicor.

(E2) Caron, R. et A. Roberge (2003). *Mes ateliers de mathématique*, Montréal, Graphicor.

(F2) Lyons, M. et R. Lyons (2003). *Défi mathématique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

* Le chiffre qui suit la lettre indique le cycle d'enseignement primaire auquel est destiné le manuel scolaire.

PARTIE 4

LE MANUEL EN TANT QUE DISCOURS

CHAPITRE 9

Le manuel scolaire en sciences, un actant dans la situation éducative

Émilie Morin
Université Laval
emmorin@hotmail.com

Résumé

Dans le domaine des « science studies *», un actant désigne une entité ayant la capacité d'agir et d'orienter, voire de définir, une situation (Callon, 1995). Il peut s'agir, bien sûr, d'un être humain mais aussi d'un énoncé ou d'un outil. Sous plusieurs aspects, le manuel scolaire de sciences peut être vu comme un actant. C'est du moins la conclusion que l'on peut dégager de l'état de la question que l'auteure propose ici et qui illustre ce pouvoir du manuel sur le plan de son usage ainsi que sur celui du contenu et du type de discours qui lui donnent forme.*

Lorsqu'on s'intéresse à l'image des femmes dans les manuels de sciences (McGowan et McGowan, 1999), au rôle des figures, des photos ou des schémas (Pozzer et Roth, 2003) ou, encore, au traitement qu'y reçoivent les savoirs endogènes (Ninnes, 2000), on ne prétend évidemment pas témoigner de ce qui se passe dans les classes de sciences[1]. Toutefois, de telles analyses représentent une voie intéressante pour comprendre ce qui s'y fait, si l'on tient compte du rôle central qui est dévolu au manuel scolaire dans l'enseignement des sciences.

En effet, comme le suggère l'état de la question sur le sujet et qui fait l'objet de ce chapitre, le manuel contribuerait non seulement à définir l'action enseignante, mais aussi à prescrire aux élèves la façon selon laquelle il convient d'envisager les sciences, la portée des savoirs scientifiques ainsi que la capacité des scientifiques à « dire » le monde. En d'autres termes, le manuel constituerait ce que Johnsen (1993) entend par instrument d'autorité, se révélant ainsi un actant (clé) de la situation éducative[2].

Pour illustrer ce pouvoir du manuel, j'ai retenu deux dimensions qui ont émergé au fil de mon travail d'analyse sur la question, soit l'usage du manuel et le type de contenu et de discours qui lui donnent forme et qui contribuent à affermir sa présence autoritaire, entre autres par la rhétorique impersonnelle qui y est privilégiée. Ces dimensions font l'objet des deux sections qui suivent. Dans la troisième section, j'indique quelques pistes pour repérer les choix (notamment épistémologiques) dont les manuels sont porteurs, les positions à adopter, en tant qu'enseignant ou enseignante, par rapport à ces choix : par exemple lorsqu'un manuel présente les sciences comme si elles venaient de nulle part et ne relevaient pas d'une entreprise humaine, s'agit-il de choix que l'on veut reconduire, de choix, comme le formule Fourez (1985, p. 134), « dont on est prêt à assumer la responsabilité » ?

Notons que selon Choppin (1980), qui est sans doute le chercheur ayant le plus exploré la problématique du manuel scolaire, il est utile de distinguer deux catégories de livres scolaires : le manuel, qui est un livre scolaire au sens strict (c'est-à-dire défini comme tel par l'auteur, l'auteure, l'éditeur ou l'éditrice) et dont le caractère scolaire ne dépend pas de son

1. Je tiens à remercier les personnes qui ont arbitré ce texte. Leurs commentaires m'ont permis de l'améliorer grandement. Je remercie également Marie Larochelle, qui a dirigé mon mémoire de maîtrise et qui m'a accompagnée dans ce travail de rédaction.

2. Issu de la linguistique et de la sémiotique et « retravaillé » par les sociologues des sciences, le terme d'actant désigne une entité ayant la capacité d'agir et d'orienter, voire de définir, une situation (Callon, 1995 ; Charaudeau et Maingueneau, 2002). Il peut s'agir d'un être humain, mais aussi d'un énoncé ou d'un outil, tel un manuel.

usage à l'inverse des autres livres qui, souligne Choppin (1980, p. 5), deviennent scolaires parce que faisant l'objet d'un usage soutenu et régulier en contexte scolaire, tels les dictionnaires, les livres de bibliothèque, etc. C'est à la première catégorie de livres scolaires que je m'intéresse ici, soit le manuel.

1. L'USAGE DU MANUEL[3]

Selon plusieurs travaux (Alvermann, 1987 ; Johnsen, 1993 ; Lenoir, Spallanzani, Lebrun, Biron, Roy, Larose et Masselter, 2001 ; Orpwood et Souque, 1984 ; Zahorik, 1991), le manuel scolaire est un outil qui influence les pratiques enseignantes au primaire et au secondaire, notamment en enseignement des sciences, et ce, pour les raisons suivantes : il est utilisé par une majorité d'enseignants et enseignantes, il occupe une part importante du temps d'enseignement et, enfin, il est au centre de plusieurs interventions des enseignants et enseignantes. En somme, le manuel scolaire apparaît comme étant un instrument d'autorité qui a une grande influence en classe, y compris au Québec.

1.1. LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT

Johnsen (1993) est un des chercheurs qui a étudié cette influence en réalisant une synthèse des productions scientifiques consacrées aux manuels scolaires et publiées en diverses langues (allemand, anglais, danois, français, norvégien et suédois), depuis le début des recherches sur les manuels scolaires (à la fin de la Première Guerre mondiale) jusqu'en 1992. Il s'est intéressé à l'histoire des manuels scolaires, à leur utilisation et à leur développement. C'est particulièrement dans son propos sur l'utilisation des manuels scolaires que Johnsen (1993) souligne l'influence que le manuel peut exercer sur l'enseignement.

En ce sens, une des études qu'il relate est particulièrement éloquente. Réalisée par Sigurgeirsson (cité dans Johnsen, 1993) dans 20 classes islandaises, cette étude a été commanditée par les autorités scolaires qui désiraient renouveler les manuels scolaires considérés comme désuets. Pour étudier le temps d'utilisation des manuels et les conduites des élèves lorsqu'ils utilisent ces manuels ainsi que les méthodes d'enseignement

3. Cette section et la suivante reprennent des propos développés dans mon mémoire de maîtrise. Une version antérieure, plus brève, a fait l'objet d'une prépublication dans les *Cahiers du Cirade* (voir Morin, 2004a et b).

préconisées, des observations ont été faites dans les 20 classes[4] et des entrevues ont été réalisées auprès des enseignants, enseignantes et élèves de ces classes.

Les résultats de Sigurgeirsson (cités dans Johnsen, 1993) sont les suivants. Environ 60 % du temps d'enseignement est consacré à l'utilisation d'un manuel scolaire, sauf en enseignement de l'anglais où le manuel occupe 96 % du temps de classe. Les manuels des élèves sont régulièrement consultés page par page et, au terme de l'année scolaire, le manuel scolaire aura été utilisé en entier. Par contre, les guides d'enseignement qui accompagnent les manuels ne seraient consultés que par 5 à 10 % des enseignants et enseignantes, la plupart du temps, pour planifier des activités reliées au manuel de l'élève. En somme, soutient Sigurgeirsson (dans Johnsen, 1993), les manuels influencent fortement ce qui se passe dans les classes.

1.2. Les interventions des enseignants et enseignantes

C'est également la conclusion que l'on peut tirer des travaux d'Alvermann (1987) qui s'est intéressée aux pratiques des enseignants et enseignantes lorsqu'ils utilisent le manuel scolaire. En effet, selon la chercheuse, le manuel scolaire contribue à définir l'action enseignante en influençant les prises de décisions de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle en est venue à cette conclusion en observant, dans 24 classes du secondaire aux États-Unis (six de ces classes sont d'ailleurs des classes de sciences), les actions des enseignants et enseignantes lors de situations quotidiennes impliquant la lecture dans le manuel scolaire. Elle remarque alors que le manuel est surtout utilisé pour recentrer les discussions. En fait, 20 des 24 enseignants et enseignantes observés font régulièrement référence au manuel pour rediriger la discussion vers l'objectif d'enseignement initialement prévu. Par exemple avant la tenue d'un laboratoire sur la mesure de la masse d'un objet, madame Wayson discute avec ses élèves ; elle désire les préparer à ce laboratoire en consultant le manuel scolaire avec eux. Pendant la discussion, les élèves semblent confus devant la façon de mesurer la masse d'un objet. Madame Wayson tente alors de recentrer la discussion. Elle le fait en demandant le silence, puis en dirigeant l'attention des élèves vers un exercice particulier dans le manuel scolaire. Elle compte ainsi aider ses élèves en redirigeant la discussion vers la section du manuel qui traite de la mesure de la masse, comme le relate Alvermann (1987, p. 121) :

4. Environ 1 000 heures d'observation ont été réalisées dans les 12 écoles où étaient réunies ces 20 classes.

Realizing her students' growing confusion over how to weigh the mass of an object, Mrs. Wayson refocused their attention by using the text and saying : « Shh-Shh-Now look at the second one (in reference to a word problem in their text on weighing mass)… #10, Shh, Shh, uh, To find the total mass … ».

Selon Alvermann (1987), cette façon d'utiliser le manuel est particulièrement répandue dans les classes de sciences. De plus, 60 % des interventions des enseignants et enseignantes de sciences autour du manuel scolaire auraient pour objectif de recentrer la discussion. Si l'on prend en considération que la majorité des enseignants et enseignantes observés construisent leurs activités à partir de ce qui est proposé dans le manuel scolaire, un tel résultat n'est pas étonnant. Rediriger l'attention des élèves vers le manuel scolaire permet de bien suivre leur planification (qui correspond habituellement aux séquences proposées par le manuel) et, ainsi, d'atteindre les objectifs fixés préalablement.

Par ailleurs, Alvermann (1987) a aussi noté que les enseignants et enseignantes de la plupart des disciplines utilisent le manuel scolaire en classe en faisant référence de façon indirecte aux textes qu'il contient et que les élèves ont pu consulter. Ces références indirectes servent habituellement à obtenir des réponses plus précises aux questions posées par l'enseignant ou l'enseignante. Voici l'exemple de monsieur Winn, enseignant de sciences. Lors d'une discussion sur les écosystèmes, il est déçu par le manque de précision d'une réponse donnée par un de ses élèves et veut l'amener à reformuler sa réponse. À cette fin, il a recours de façon indirecte à ce que contient le manuel scolaire sur le sujet. La réponse attendue, qui est celle inscrite dans le manuel, est finalement exprimée par l'élève :

Mr. Winn : *In a community (writing on the board) animal that live in a specific area – what do we call the area ?*

Donald : *Habitat.*

Mr. Winn : *(Writing « habitat » on the board) The book also gave a name to a special place in the habitat –*

Donald : *Niche.* (Alvermann, 1987, p. 121)

Selon Alvermann (1987), les enseignants et enseignantes de sciences utiliseraient plus fréquemment le manuel de cette façon que les enseignants et enseignantes de la plupart des autres disciplines. En fait, 23 % des recours des enseignants et enseignantes de sciences au manuel ont pour objectif d'établir ces références indirectes[5].

5. Il s'agit par ailleurs, selon les résultats de cette étude, du seul type d'utilisation du manuel que font les enseignants et enseignantes de littérature.

Alvermann (1987) mentionne également que les enseignants et enseignantes de sciences seraient presque les seuls à faire référence au manuel pour solliciter auprès des élèves des réponses qui ne viennent pas spontanément. Par exemple monsieur Rich, dans sa classe de sciences, y a eu recours lors d'une discussion sur le thème de la forêt. Un des objectifs de la discussion était de nommer trois sortes de conifères. À la suite de la réponse d'un élève qui ne nommait qu'une sorte de conifère, monsieur Rich dit que la réponse est correcte et demande à l'élève, après quelques secondes d'attente, s'il peut en trouver d'autres sortes dans la même page de son manuel. Il signale même à l'élève que celui-ci regarde au bon endroit (p. 122).

Mr. Rich : *All right, name three types of trees that grow better in the evergreen forest – now this isn't the hardwood forest but the evergreen that we talked about before.*

Roger : *Pine tree.*

Mr. Rich : *Pine tree is one. That's an evergreen tree. (Waits about 5 seconds.) Can you find it over there on that page ? You're lookin'in the right spot. (Other students are leafing through their texts.)*

Roger : *Fir.*

Mr. Rich : *Fir, okay. Do you see another one ?*

Selon Alvermann (1987), sur les 16 interventions de ce type, 11 ont eu lieu dans les classes de sciences observées. Ce type d'utilisation du manuel scolaire correspond à 15 % des interventions en classe de sciences autour du manuel scolaire. Il serait aussi typique des classes de sciences. Une explication possible de cette différence d'utilisation entre les enseignants et enseignantes de sciences et ceux d'autres disciplines tiendrait, selon Alvermann (1987), au fait que, dans les classes de sciences, les élèves ont tendance à croire que « la bonne réponse » attendue par l'enseignant ou l'enseignante peut être trouvée intégralement dans le manuel. Ils se risqueraient ainsi moins souvent à proposer leur propre réponse, préférant attendre que l'enseignant ou l'enseignante cible « la bonne réponse » pour eux (p. 122).

En somme, selon cette étude, le recours au manuel scolaire sert fréquemment, notamment en classe de sciences, à recentrer les discussions, à faire des références indirectes au texte et à obtenir une nouvelle réponse. Le manuel scolaire influencerait considérablement les interactions que les enseignants et enseignantes peuvent avoir avec leurs élèves après la lecture d'un extrait. Il modèlerait les discussions, mais influencerait aussi, selon Alvermann (1987), la façon dont les élèves répondent aux questions. Ainsi, comme je viens de le mentionner, les élèves auraient tendance à attendre

que l'enseignant ou l'enseignante les guide vers « la bonne réponse » telle qu'elle est inscrite dans leur manuel scolaire, plutôt que de risquer leur propre réponse ou explication.

2. LE CONTENU ET LE DISCOURS

Plusieurs chercheurs et chercheures se sont intéressés à l'autorité du manuel scolaire de sciences sur le plan de son discours et de son contenu (Denny, 1983 ; Knain, 2001 ; Orpwood et Souque, 1984 ; Mathy, 1997 ; Sutton, 1992). Selon eux, les manuels auraient une façon particulière de traiter des sciences qui pourrait influencer la façon dont les élèves perçoivent les sciences, la portée des savoirs scientifiques et la capacité des scientifiques à « dire » le monde. Cette façon particulière de parler des sciences, qui s'actualise autant sur le plan du discours (rhétorique) que sur le plan du contenu (épistémologique), contribuerait à la construction, par les élèves, d'idées non examinées sur les sciences. Voyons ce qu'il en est.

2.1. LE CONTENU DU MANUEL

Mentionnons d'abord que, dans les années 1980, une vaste étude pancanadienne sur l'enseignement des sciences a été réalisée par le Conseil des sciences du Canada (Orpwood et Souque, 1984). Plusieurs études de cas, questionnaires et analyses ont été publiés, dont une analyse des manuels dans l'enseignement des sciences. Cette analyse a été articulée autour de six thèmes : « les intentions des auteurs de manuels de sciences », « l'acquisition d'une méthode scientifique et des habiletés reliées », « la prise de conscience de l'interaction science-technologie-société », « le contexte canadien dans l'enseignement des sciences », « l'image de l'activité scientifique véhiculée par les manuels de sciences » et, enfin, « l'invitation à poursuivre des carrières scientifiques et techniques » (p. 96). Des grilles d'analyse pour les manuels scolaires ont été construites autour de chacun de ces thèmes.

L'analyse qui concerne la nature de la science[6] et l'histoire des sciences et des techniques (sur le thème de l'image de l'activité scientifique véhiculée par les manuels de sciences) m'a intéressée plus particulièrement puisqu'elle explore la manière dont les manuels scolaires présentent les sciences. Elle visait notamment à répondre aux questions suivantes :

6. Comme le mentionnent Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy (1997), on parle de science au singulier quand on veut insister sur l'idée d'un savoir accepté par la majorité des scientifiques et universellement valable. Par contre, « On parle de sciences au pluriel quand on veut insister sur la variété des disciplines scientifiques,

- ➢ Dans quelle mesure l'histoire des sciences est-elle présentée dans le manuel, et sous quelle forme ?
- ➢ Quelle conception de la nature de la science les auteurs proposent-ils ? (Orpwood et Souque, 1984, p. 214.)

Pour chaque manuel, le nombre de scientifiques cités a été dénombré. On a spécifié ceux dont la mention servait à introduire une loi ou une théorie, ceux dont la description était congruente avec une conception traditionnelle de la « méthode scientifique » et ceux qui étaient rattachés à des éléments du contexte social ou historique dans lequel ils œuvraient. On a également donné le nombre de femmes citées, ainsi que le nombre de scientifiques qui étaient associés à une équipe de recherche.

Des 33 manuels en anglais et en français analysés, 4 sont destinés à l'enseignement primaire[7]. Contrairement aux manuels du secondaire, les manuels du primaire définissent rarement de manière explicite ce que sont « la science et la méthode scientifique » (p. 134). Lorsque de telles mentions existent, elles s'adressent plus particulièrement aux enseignants et enseignantes. Dans les manuels du secondaire, on trouve, par contre, plusieurs passages qui traitent de la méthode scientifique en tant que démarche de résolution de problèmes permettant d'accroître le savoir. La science serait, quant à elle, présentée à la fois comme produit et processus ; elle serait également présentée sous l'angle des résultats (lois, théories, faits scientifiques), puis sous l'angle du processus qui permet d'obtenir ces résultats et qui s'appuie sur une méthode scientifique ainsi que sur le travail de laboratoire. Selon Orpwood et Souque (1984), cette façon d'envisager la science comme « produit » et « processus » illustrerait adéquatement le type de travail mené en sciences.

Une autre particularité des manuels de sciences pour le primaire est qu'ils ne tiennent généralement pas compte de l'aspect historique des sciences. Alors que les manuels du secondaire y font référence à l'occasion, les manuels du primaire présentent peu ou pas d'études de cas détaillées de l'histoire des sciences et peu ou pas de scientifiques accompagnés d'une description de leurs « découvertes ». En revanche, au secondaire, plus de la moitié des scientifiques présentés servent à mettre en scène un fait,

---

chacune sélectionnant sa perspective propre selon son paradigme « (p. 33). Il serait donc plus prudent de parler des sciences que de la science. Ainsi, lorsque le mot science sera utilisé au singulier, ce sera soit pour reprendre la formulation employée par les auteurs ou auteures, comme c'est le cas ici, soit pour illustrer une vision empiriste.

7. De ces 33 manuels, 2 manuels en anglais et 2 manuels en français sont destinés au primaire, alors que 22 manuels en anglais et 7 manuels en français sont destinés au secondaire.

une loi ou une théorie. Les scientifiques ne sont pas présentés dans leur contexte historique ou social. Ils sont presque exclusivement des hommes, génies solitaires « qui ont eu la bonne idée au bon moment » (Orpwood et Souque, 1984, p. 140). Ainsi, sur l'ensemble des scientifiques cités dans les 22 manuels analysés, 5 % seulement sont des femmes scientifiques (il s'agit habituellement de Marie Curie).

Par ailleurs, Orpwood et Souque (1984) soulignent que les représentations initiales des élèves à propos de différents concepts ne sont pas prises en considération dans les manuels de sciences du primaire et du secondaire. Dans l'un des manuels analysés, on précise même que les élèves, avant d'aborder le concept de l'atome en classe, n'auraient aucune préconception sur le sujet. En côtoyant le concept tel qu'il apparaît dans le manuel, ils pourraient donc le comprendre et le mémoriser sans qu'il y ait conflit avec une conception qu'ils auraient préalablement construite sur le sujet. Les autres manuels n'abordent tout simplement pas la question des conceptions initiales de l'élève et de leur rôle dans sa compréhension d'un concept.

En résumé, selon Orpwood et Souque (1984), les manuels de sciences du primaire ne contiennent pour ainsi dire aucune mention explicite sur la nature de la science, sur la méthode scientifique ou sur l'histoire de la science. Dans les manuels de sciences du secondaire, la situation est autre : il y est question de la méthode scientifique ainsi que de la science en tant que produit et processus ; quant aux scientifiques, ils y sont mentionnés mais de façon plutôt anecdotique.

2.2. Le discours du manuel

Les études réalisées dans d'autres contextes (Knain, 2001 ; Mathy, 1997) proposent des résultats qui diffèrent de ceux obtenus par le Conseil des sciences du Canada au regard de la présentation de la science en tant que processus. Toutefois, elles mettent aussi en évidence que les scientifiques présentés sont presque exclusivement des hommes, sortes de génies solitaires, et que les représentations ou conceptions spontanées des élèves ne font pas l'objet de considérations explicites. Voyons cela de plus près.

Knain (2001) s'est penché sur la manière dont on présentait les sciences dans quatre manuels de sciences de Norvège destinés au secondaire. Il a exploré, notamment, la part qu'on y réserve à l'activité humaine

dans la description des sciences ainsi que le statut du savoir scientifique en regard du statut d'autres types de savoirs (par exemple les savoirs mythiques ou religieux)[8].

Pour explorer ces dimensions dans les manuels choisis, Knain (2001) a utilisé la technique de l'analyse du discours. Cette technique lui a permis de faire ressortir les processus grammaticaux décrits dans les sections des manuels qui traitent des dimensions explorées. Il a analysé ainsi des extraits de manuel (environ 30 pages par manuel) en explorant leur aspect grammatical, c'est-à-dire la composition des phrases, les liens entre les phrases et la modalité des verbes utilisés, en vue de cerner ce sur quoi le manuel met l'accent. Par exemple en utilisant des phrases qui comportent surtout des descriptions (habituellement sous le mode du présent de l'indicatif), le discours des manuels porterait sur « ce qui est ». Cette façon de discourir sur la science signifierait, selon Knain (2001), que les auteurs des manuels insistent sur les produits de la science. Au contraire, en employant des phrases qui contiennent des argumentations ou des réflexions (habituellement sous le mode conditionnel), le discours des manuels porterait sur « ce qui se construit », comme les théories, les lois ou les faits que construisent les scientifiques. Cette fois, les manuels auraient un discours axé sur les processus de la science.

Les résultats de l'étude de Knain (2001) témoignent que les produits de la science (théories, modèles et lois) ont priorité, dans le discours des manuels analysés, sur les processus de la science (méthodes et activités humaines). Le discours des auteurs des manuels serait ainsi composé essentiellement de descriptions qui correspondraient, de surcroît, au contenu qui doit être pris en considération et mémorisé par l'élève.

Leur discours porterait également sur ce qui se passe dans la nature et très peu sur le caractère humain des sciences. Ainsi, dans 78 % des énoncés analysés, les humains n'ont aucun rôle à jouer. De plus, ces énoncés seraient formulés le plus souvent sous le mode du présent et selon une forme impersonnelle. En somme, cette façon particulière de parler des sciences véhiculerait l'image d'une science qui décrit exactement ce qui se passe dans la nature. De cette manière, le discours des manuels laisserait croire que « le savoir scientifique concernant la nature » et « la nature » elle-même ne sont qu'une seule et même chose.

8. Les autres dimensions explorées sont les relations entre la science, la technologie et la société, l'environnement naturel, la rationalité de la science ainsi que les objectifs poursuivis par le manuel en lien avec ceux du programme d'études.

Selon Knain (2001), les avantages d'un tel discours sur les sciences sont nombreux. La présentation du « savoir scientifique concernant la nature » comme ce qu'est « la nature » permettrait d'abord de faire comprendre facilement ce qu'est la science et comment le savoir scientifique peut s'accumuler. Elle permettrait aussi d'établir un sentiment de confiance envers la science et les scientifiques qui ne font que décrire le monde qui nous entoure. Toutefois, cette façon de parler des sciences ne contribuerait pas, comme le souligne Knain (2001), au développement d'habiletés critiques à l'égard des sciences et du travail des scientifiques, habiletés qui peuvent être mises à profit au quotidien.

2.3. Le discours et la rhétorique type des manuels scolaires de sciences

Le contenu du manuel a aussi été étudié en fonction de la rhétorique type des manuels scolaires de sciences. En ce sens, les travaux de Sutton (1992, 1993, 1995) sont particulièrement instructifs. Ce chercheur a illustré comment le langage utilisé dans les écrits sur les sciences (comme les manuels scolaires) peut comporter des idées non examinées sur la science en tant qu'activité humaine. Selon Sutton (1992), ces idées non examinées (telle la référence à des faits comme s'ils allaient de soi) influencent la façon dont les gens comprennent les concepts et appréhendent le monde des sciences. On parlera, par exemple, du cœur qui *est* une pompe, plutôt que de parler du cœur qui *fonctionne comme* une pompe[9] et de souligner ainsi le rôle des métaphores et donc de l'activité humaine dans la construction des conceptions.

Selon Sutton (1993), cette façon de présenter les concepts amène les élèves à associer l'écriture des manuels, ou l'écriture scientifique, à la transmission de faits plutôt qu'à la discussion d'idées. Une telle association n'est pas anodine, car elle peut conduire à une déresponsabilisation des élèves face aux savoirs scientifiques, c'est-à-dire que les élèves peuvent en venir à ne plus s'interroger sur les savoirs scientifiques et à accorder aux scientifiques une confiance démesurée.

Ce n'est d'ailleurs pas une vue de l'esprit si l'on s'appuie sur la synthèse réalisée au début des années 1980 par Denny (1983), synthèse dans laquelle elle présente plusieurs études de manuels scolaires de sciences et analyse, entre autres, la façon dont l'infaillibilité des sciences y

9. Pour réintégrer l'activité humaine dans le processus de construction de cette métaphore, on pourrait aussi parler du cœur dont le fonctionnement a un jour été comparé par quelqu'un au fonctionnement d'une pompe.

est traitée. Elle relate ainsi une étude dans laquelle des garçons de 11 ans devaient faire le dessin de la dissection de souris qu'ils avaient réalisée. Pour ce faire, ils disposaient de la souris disséquée et de leur manuel scolaire. Les résultats sont éloquents : les dessins reprennent exactement les mêmes éléments que le dessin du manuel (la queue de la souris pointe vers la droite sur tous les dessins), ce qui, selon Denny (1993), illustre la confiance démesurée que les élèves accordent au manuel et que résume bien, souligne-t-elle, cette remarque qui est souvent faite aux enseignants et enseignantes : « *Sir/Miss, you're wrong about that – the textbook says this* » (1983, p. 94).

Autrement dit, les énoncés et schémas proposés dans le manuel de sciences (et, plus largement par la suite, les savoirs scientifiques auxquels les élèves se trouveront confrontés) pourraient influer sur la façon dont les élèves s'autorisent à s'interroger à propos des savoirs scientifiques. Comme le mentionne Sutton (1995, p. 43), « Si on ne présente aux élèves que les produits finis de la science, ils se font très facilement une idée simpliste de la science en tant que processus d'accumulation de faits qui ne soulèvent aucun problème », qui vont de soi, en d'autres termes, *des faits donnés et définitifs.*

Pour faire autrement des sciences en classe et ainsi aider les élèves à avoir du pouvoir sur ce qu'ils apprennent, Sutton (1992) encourage la prise en compte du langage comme instrument de compréhension. Il le fait en proposant une réflexion sur la diffusion, l'appropriation et le développement des savoirs scientifiques, ainsi que sur le langage qui les sous-tend. Le langage est alors décrit comme un médium d'interprétation et de persuasion plutôt que comme un système de description de faits. Le mot « couverture » dans l'expression « couverture nuageuse » est un exemple (p. 17). Selon l'hypothèse de Sutton, un jour, quelqu'un aurait donné un sens à un phénomène météorologique en employant cette expression. Certains auraient alors pu reconnaître la justesse de cette image langagière et l'ont utilisée à leur tour. Aujourd'hui, cette expression désigne un concept scientifique qui va de soi, qui se présente comme s'il était *donné* plutôt que *construit*[10].

Une explication possible de ce caractère *donné* des faits et des concepts est proposée par Sutton (1995). Selon lui, cette façon de parler des choses comme si elles étaient telles ne se retrouve habituellement pas dans les

10. Une autre expression langagière aurait pu prendre la place de celle que nous utilisons aujourd'hui. Sutton (1992, 1993, 1995) donne aussi les exemples de « virus informatique », de « double hélice » et de « cellule », pour expliquer comment ces mots ou expressions sont la plupart du temps présentés comme s'ils étaient le concept en tant que tel.

écrits ou rapports de recherche initiaux. Comme l'a aussi proposé Latour (1995), les concepts perdraient leur caractère construit et gagneraient leur caractère donné au cours des publications successives dont ils font l'objet. Ainsi, en passant dans les mains de plusieurs rédacteurs et rédactrices et par différents types d'écrits (l'article de revue scientifique, le traité ou le manuel scolaire), les concepts scientifiques en viendraient à ne plus être associés à leurs conditions d'origine ni, il va sans dire, à leur auteur ou auteure. Initialement perçus comme de « nouvelles affirmations », ils deviendraient, au fil de l'usage, des « idées attribuées », « des faits acceptés », puis des « savoirs tacites » (Latour, 1995, p. 42). En d'autres termes, les affirmations contenues dans les articles initiaux deviendraient, souligne Sutton (1995), non contestées[11].

> C'est au long de cette séquence de publications successives de plus en plus affirmatives, qu'on note une déresponsabilisation des plus significatives. Des affirmations qui étaient au premier abord contestables et discutables perdent graduellement ces caractères, et de non contestées passent à un stade où elles ne sont même plus attribuées à un individu. L'action humaine est tue et il semble que ces affirmations se contentent « d'être » (p. 42).

Lors de cette métamorphose, une phrase comme « Linus Pauling suggéra une structure hélicoïdale pour les molécules de protéines […] », qui provient d'une synthèse de la littérature scientifique, devient, lorsqu'elle est réécrite pour un manuel scolaire : « Les molécules de protéine sont hélicoïdales […] » (Latour, 1995, p. 42). Ainsi, pour un ou une élève qui le plus souvent ne côtoie que la deuxième phrase, cette affirmation semble résulter de l'observation directe de la nature. S'il pouvait voir ces molécules de protéines, l'élève s'attendrait probablement à ce qu'elles aient une forme hélicoïdale. De plus, il ne s'attendrait pas à entendre parler des efforts qu'ont pu déployer des scientifiques pour trouver cette comparaison ni des débats qu'elle a pu soulever.

Mathy (1997) s'est également intéressé à l'orientation épistémologique de manuels de sciences et, à plusieurs égards, ses travaux rejoignent ceux de Sutton (1992, 1993, 1995) et de Knain (2001)[12]. Ce chercheur, qui

---

11. J'ajouterais qu'ils deviennent, pour les lecteurs et lectrices, des affirmations non contestables.

12. En fait, il vaudrait sans doute mieux parler des travaux de Mathy et de Fourez. En effet, Fourez (1985) a publié un livre dans lequel il est question des idéologies véhiculées dans les manuels de sciences et de l'un des moyens de les faire ressortir, soit la réécriture ou la reformulation selon une autre tonalité idéologique. Ces idées sont reprises dans une publication conjointe de Mathy et Fourez (1991) intitulée *Enseignement des sciences, éthique et société. Pour des cours de sciences plus humanistes*. Des grilles d'analyse sont aussi proposées.

défend la thèse selon laquelle il n'y pas d'enseignement idéologiquement neutre, s'est intéressé aux manuels scolaires de sciences et à leur façon de véhiculer des visions du monde et des valeurs particulières. Dans son livre[13] dont le titre traduit bien le projet poursuivi (*Donner du sens aux cours de sciences. Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*), Mathy (1997) illustre comment des *a priori* épistémologiques (qui se traduisent par une façon particulière de parler des sciences) contenus dans le discours des manuels scolaires de sciences peuvent influencer les idées que se construisent les élèves par rapport aux sciences.

Au cours de cette étude, Mathy (1997) a analysé des manuels de biologie couramment utilisés en Belgique au secondaire. Son travail de recherche est structuré autour de quatre grilles d'analyse. La première de ces grilles concerne l'épistémologie du discours des manuels scolaires et, plus particulièrement, le traitement accordé à l'idée de « méthodes scientifiques ». La deuxième grille traite de « la socio-histoire des sciences ». La troisième grille, intitulée « les théories de l'évolution », sert à analyser un contenu particulier des manuels à l'étude et, finalement, la dernière grille explore un enjeu qui est important lorsqu'on s'inscrit dans une perspective « sciences, technologies et sociétés », soit « la faim dans le monde ». Pour chacune de ces grilles, des critères ou des dimensions d'analyse sont définis. Ces critères correspondent à des thèmes qui sont susceptibles d'être traités dans les manuels scolaires analysés. Mathy (1997) définit chacun de ces critères selon deux polarités contrastées. La première rappelle un enseignement qui semble plus traditionnel des sciences et correspond à une épistémologie à caractère plus empiriste. La seconde, qui s'oppose à la première, correspond à une autre façon de présenter les sciences à l'école qui irait de pair avec une épistémologie socioconstructiviste.

Les grilles d'analyse se rapportant aux « méthodes scientifiques », d'une part, et à « la socio-histoire des sciences », d'autre part, sont celles qui touchent à des thématiques reliées à l'image des sciences. Les critères correspondant à la première de ces grilles concernent notamment les savoirs scientifiques, l'observation, les faits scientifiques, les définitions ou distinctions à caractère scientifique, les « découvertes », les hypothèses, la notion de preuve et le rôle de la création en sciences (Mathy, 1997, p. 167-168). Les critères de la seconde grille (la socio-histoire des sciences) portent sur l'entreprise des sciences (est-elle individuelle ou collective ?), les faits (relèvent-ils d'une accumulation ou d'une relecture théorique ?), les types de discours sur le monde ainsi que les relations entre le développement des théories et l'histoire des sciences (Mathy, 1997, p. 130-131).

13. Ce livre découle de sa thèse de doctorat (Mathy, 1996).

À chaque couple « critère-polarité », Mathy (1997) associe une courte description. Elle correspond à ce qui est attendu du discours d'un manuel faisant référence à ce critère et à cette polarité. Prenons l'exemple du troisième critère (histoire des sciences et discours sur le monde) de la grille socio-histoire. Alors que, selon la polarité socioconstructiviste, le manuel accorde une certaine importance à d'autres types de discours que le discours scientifique, selon la polarité empiriste, le manuel dévalorise les éléments ne relevant pas de ce discours scientifique. Mathy (1997) questionne donc, à partir de ce critère, le discours du manuel pour cerner si la science y est présentée comme étant la seule source de savoirs dignes d'intérêt (polarité empiriste) ou si d'autres types de savoirs y sont envisagés comme pouvant participer à la construction des savoirs scientifiques (polarité socioconstructiviste). Voici les descriptions associées à ces deux polarités :

> La polarité sociocontructiviste
>
> Le manuel évalue-t-il avec un certain équilibre idéologique les différentes formes de discours ? Aide-t-il à percevoir que des présupposés « extra-scientifiques » conditionnent les modèles et les choix des scientifiques ?
>
> La polarité empiriste
>
> Le manuel dévalorise-t-il les éléments ne relevant pas de la discipline ou du discours considéré comme scientifique (discours philosophiques, religieux, mythiques, etc.) ? Ces éléments ne sont-ils perçus que comme entrave extérieure ? Le manuel induit-il l'image d'une coupure nette entre le rationnel et le non-rationnel ? (Mathy, 1997, p. 131.)

C'est à l'aide de ces diverses grilles que Mathy (1997) a analysé le contenu des manuels sélectionnés, en y repérant les énoncés qui traitaient du thème en cause, et ce, selon un ou plusieurs critères de la grille d'analyse associée au thème. Par la suite, selon leur tonalité épistémologique, ces énoncés ont été associés au pôle auquel ils semblaient correspondre. C'est par ce type d'analyse qu'il a pu caractériser le type d'épistémologie informant le discours des manuels analysés.

Quelques tendances dominantes peuvent être dégagées des discours des manuels au regard de l'image des sciences (à partir des grilles sur les méthodes scientifiques et sur la socio-histoire des sciences). La plupart de ces tendances vont dans le sens d'un discours empiriste. Le discours des manuels rappelle donc un enseignement plus traditionnel des sciences. Comme le signale Mathy (1996), certains manuels se limitent à exposer les produits de la science sans faire état de leur mode de production. Ainsi, seuls les résultats, les lois ou les théories servent à présenter des concepts aux élèves. Les critères de construction de ces résultats sont, la plupart

du temps, masqués (sauf pour quelques manuels de biologie plus récents qui soulèvent des questions méthodologiques relatives à la construction de théories). Les manuels présentent également aux élèves les faits scientifiques comme allant de soi, comme si ces derniers parlaient d'eux-mêmes (Mathy, 1997, p. 244). Par exemple dans un des manuels analysés, l'auteur affirme, en présentant différents types de tissus intestinaux, nerveux et lymphatiques, que « tous les êtres vivants sont constitués de cellules » (Mathy, 1997, p. 174). Ainsi, la cellule n'est pas présentée comme un concept construit à la suite d'un projet intellectuel, mais comme quelque chose que les scientifiques arrivent à « voir », « distinguer », « identifier » ou « découvrir ». La cellule et le concept de cellule ne seraient alors qu'une seule et même chose. Comme on l'a déjà vu, l'analyse de manuels scolaires norvégiens effectuée par Knain (2001) donne des résultats semblables. Selon Knain (2001), le discours des manuels étudiés projette l'idée que « le savoir scientifique concernant la nature » et « la nature » elle-même ne sont qu'une seule et même chose. Cette façon particulière de parler des sciences évoque l'image d'une science qui décrit exactement ce qui se passe dans la nature.

2.4. Quelques pistes pour l'enseignant et l'enseignante

Les analyses présentées jusqu'à maintenant constituent, comme je l'ai indiqué d'entrée de jeu, une voie intéressante pour *approcher* ce qui se fait dans l'enseignement des sciences. Mais elles représentent également une invitation à examiner de plus près les manuels que l'on utilise en tant qu'enseignant ou enseignante, et les choix (notamment épistémologiques) dont ils sont porteurs : s'agit-il de choix dont on veut faire la promotion ? Selon Mathy (1997), cette réflexion est essentielle puisque le discours des manuels contribue, sans nécessairement que l'on s'en rende compte, à transmettre des visions du monde et des valeurs particulières. En débusquant les *a priori* épistémologiques contenus dans le discours des manuels scolaires, les enseignants et enseignantes peuvent, selon Mathy (1997), mieux cerner les visions du monde et les valeurs véhiculées et ainsi faire des choix plus critiques dans leur pratique relative à l'utilisation des manuels scolaires[14].

14. Précisons que les discours que l'on est prêt à assumer en tant qu'enseignant ou enseignante par l'utilisation d'un manuel scolaire en classe ne constituent pas des discours neutres, mais bien des discours plus acceptables sur le plan éthique. Le travail de recherche de Mathy est d'ailleurs destiné à améliorer la formation éthique et épistémologique d'enseignants et d'enseignantes de sciences au secondaire.

À cet égard et comme je l'ai évoqué préalablement, la réécriture de certains extraits de manuels de sciences me semble un exercice particulièrement utile. Elle permet, comme le souligne Fourez (1998), de confronter les représentations qui sous-tendent le discours habituel des manuels sur les sciences à d'autres possibles, et de mieux comprendre ainsi les tenants et aboutissants de l'utilisation de chacun de ces discours en classe. Fourez (1985) et, plus récemment, Mathy et Fourez (1997) ont fait cet exercice pour plusieurs extraits de manuels de sciences.

Par exemple un des extraits de manuel de biologie reformulé abordait brièvement, avant réécriture, ce qui constituerait la première observation de « cellules ». Celle-ci aurait été réalisée en 1666 par le savant anglais Robert Hooke (1635-1703) alors qu'il observait une coupe de liège. Voici cet extrait, avant réécriture : « C'est Hooke qui en 1666 observa pour la première fois des cellules dans une coupe de liège » (Mathy et Fourez, 1997, p. 8). Comme ces auteurs le mentionnent, une telle proposition laisse croire que le concept de cellule a été découvert à partir d'une simple observation des cellules présentes dans la coupe de liège. L'intérêt du projet intellectuel des scientifiques dans l'explication de la structure des êtres vivants par une unité élémentaire commune et le processus de modélisation qui a fait naître le concept de cellule sont, dans cet extrait, occultés.

Dans sa reformulation, l'extrait de manuel scolaire fait appel à des idées nouvelles qui aident à situer le concept de cellule à l'intérieur de projets particuliers. En fait, dans ce nouvel extrait, on précise que Hooke cherchait à expliquer les propriétés des matériaux à partir de leur structure. On ajoute que les « cellules » étaient, pour lui, ce qui explique qu'une coupe de liège flotte sur l'eau. Les scientifiques qui, deux siècles plus tard, ont eu comme autre projet d'expliquer la structure des êtres vivants à l'aide de petites unités élémentaires ont pu réutiliser le concept élaboré par Hooke et ainsi nommer « cellules » les hypothétiques unités des coupes de plantes ou d'animaux. Voici la reformulation de cet extrait :

> Hooke expliquait les propriétés des matériaux par leur structure microscopique. Pour lui, les petites « cellules » observées dans une coupe de liège expliquaient [que le liège] flotte sur l'eau. Deux siècles après, des scientifiques ont conçu le projet d'expliquer les vivants en termes d'assemblage d'unités élémentaires. Ils se sont alors mis à interpréter les petites « cellules » des coupes microscopiques de plantes ou d'animaux comme ces hypothétiques unités (Mathy et Fourez, 1997, p. 8).

En tant qu'enseignant ou enseignante, on peut alors se demander comment les élèves qui sont exposés à un discours de type empiriste sur les sciences (comme celui qui caractérise l'extrait avant réécriture) pourront éventuellement s'autoriser à questionner les savoirs scientifiques et

s'impliquer eux-mêmes dans leur construction si les sciences sont présentées comme l'accumulation de faits scientifiques. Comme le mentionne Mathy (1997) dans la citation qui suit, cette façon de présenter les sciences pourrait mener à un conditionnement (puis à une soumission) des élèves aux savoirs scientifiques. Autrement dit, les auteurs de manuels scolaires encourageraient les élèves à considérer les sciences comme une autorité.

> Il s'agit là d'un conditionnement normatif (c'est-à-dire n'indiquant pas ses critères ou ses « raisons ») aux théories scientifiques admises, susceptible d'induire chez les élèves une soumission psychologique à l'autorité scientifique, et une perception intellectuelle biaisée des discours scientifiques (en ce qu'ils « sont » vision absolue dès lors qu'ils masquent leurs critères). (Mathy, 1997, p. 163.)

La réécriture que proposent Mathy et Fourez (1997), et qui correspond à un discours de type socioconstructiviste, projette une tout autre image des sciences. En effet, en réintégrant le savoir scientifique dans un projet et dans un contexte social et historique, cette réécriture présente les sciences comme une entreprise humaine et redonne aux activités des scientifiques leur caractère à la fois situé et finalisé. En ce sens, cette réécriture et l'épistémologie qui l'informe peuvent favoriser le développement d'une représentation des sciences moins fataliste et contribuer ainsi à la formation de citoyens et citoyennes critiques et aptes à questionner les savoirs scientifiques.

CONCLUSION

Comme j'ai tenté de l'illustrer dans les sections précédentes, le manuel scolaire n'est pas un actant quelconque dans la situation éducative. Par son usage, mais aussi par son discours et son contenu, il apparaît au contraire comme un actant clé, jouissant d'un pouvoir important dans la situation éducative et, peut-on penser, dans la formation des points de vue des élèves sur les sciences. Ainsi, comme le montrent les travaux de Mathy (1996, 1997) et comme j'ai pu aussi l'observer (Morin, 2004a), les manuels scolaires de sciences présentent le plus souvent les sciences comme si elles venaient de nulle part et échappaient aux idées ambiantes. Leur discours participe ainsi généralement d'une épistémologie à caractère plus empiriste qui rappelle un enseignement plus traditionnel et aussi plus conformiste des sciences. Mais cette manière de mettre en scène les sciences ne constitue pas la seule possible. Comme l'illustrent bien les travaux précités de Mathy et de Fourez (1997), il existe d'autres manières de parler des sciences à partir d'autres options épistémologiques, notamment

l'épistémologie socioconstructiviste[15], et selon d'autres projets sociopolitiques, dirait Fourez (1998). En somme, comme le soulignent Larochelle et Désautels (1997), enseigner les sciences suppose que l'on fasse un choix parmi les divers récits à leur sujet, en fonction, notamment de notre propre représentation des sciences, mais aussi du rapport au savoir et au pouvoir que l'on pense souhaitable.

BIBLIOGRAPHIE

Aikenhead, G.S. (1991). *Logical Reasoning in Science and Technology*, Toronto, Wiley.

Alvermann, D.E. (1987). « The Role of Textbooks in Teachers' Interactive Decision Making », *Reading Research and Instruction*, *26*(2), p. 115-127.

Callon, M. (1995). « Four Models for the Dynamics of Science », dans S. Jasanoff, G.E. Markle, J.C. Petersen et T. Pinch (dir.), *Handbook of Science and Technology Studies*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 29-63.

Charaudeau, P. et D. Maingueneau (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Choppin, A. (dir.) (1980). « Manuels scolaires, états et sociétés », *Histoire de l'éducation*, 58, p. 1-25.

Denny, M. (1983). « Children's Perception of Science : An Analysis of the Notion of Infallibility in the Coverage of Evolution in "Textbooks" and Some Other Teaching Material », *Educational Studies*, *9*(2), p. 93-103.

Driver, R. (1983). *The Pupil as Scientist ?*, Stratford, G.-B., Open University Press.

Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*, Lyon, Chronique sociale.

Fourez, G. (1998). *Éduquer. Écoles, Éthiques, Sociétés*, 2e éd. revue et corrigée, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Fourez, G., avec la collaboration de M. Larochelle (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Fourez, G., V. Englebert-Lecompte et P. Mathy (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope : A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* (traduit par L. Sivesind), Norvège, Scandinavian University Press.

15. C'est ce qu'a toujours soutenu Driver (1983), l'une des figures importantes de l'enseignement des sciences, et c'est aussi la thèse mise de l'avant dans plusieurs écrits récents sur l'enseignement des sciences au primaire (Fourez, 2003 ; Roth, 1998 ; Smith, Maclin, Houghton et Hennessey, 2000).

Knain, E. (2001). « Ideologies in School Science Textbooks », *International Journal of Science Education*, *23*(3), p. 319-329.

Larochelle, M. et J. Désautels (1997). « L'éducation aux sciences : l' "effet Fourez" », *Revue des questions scientifiques*, *168*(4), p. 347-58.

Latour, B. (1995). *La science en action : introduction à la sociologie des sciences*, Paris, Gallimard.

Lenoir, Y., C. Spallanzani, J. Lebrun, D. Biron, G.-R. Roy, F. Larose et G. Masselter (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, Sherbrooke, CRP.

McGowan, G. et R. McGowan (1999). « Attribution, Cooperation, Science, and Girls », *Bulletin of Science, Technology and Society*, *19*(6), p. 547-552.

Mathy, P. (1996). *Les choix épistémologiques, les idéologies et les valeurs dans les manuels de biologie : production d'instruments d'analyse pour la formation des enseignants*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Genève, Université de Genève.

Mathy, P. (1997). *Donner du sens aux cours de sciences. Des outils pour la formation éthique et épistémologique des enseignants*, Bruxelles, DeBoeck.

Mathy, P. et G. Fourez (1991). *Enseignement des sciences, éthique et société. Pour des cours de sciences plus humanistes*, Bruxelles, Facultés universitaires de Namur.

Mathy, P. et G. Fourez (1997). « De l'épistémologie dans les cours de sciences ? Réponses à quelques questions qu'on n'ose poser », *Courrier du CETHES*, 37, <http://www.fundp.ac.be/sciences/scphilosoc/cethes/CourrierduCethes/aout97_1.htm>, (page consultée le 18 mai 2004).

Morin, E. (2004a). *Étude de l'image des sciences projetée par un manuel de sciences du primaire*, Mémoire de maîtrise en didactique non publié, Québec, Université Laval.

Morin, E. (2004b). « Le pouvoir du manuel scolaire », *Cahiers du Cirade*, 3, p. 79-90.

Ninnes, P. (2000). « Representations of Indigenous Knowledge in Secondary School Science Textbooks in Australia and Canada », *International Journal of Science Education*, *22*(6), p. 603-617.

Orpwood, G.W.F. et J.-P. Souque (1984). *L'enseignement des sciences dans les écoles canadiennes. Introduction et analyse des programmes d'études*, Ottawa, Conseil des sciences du Canada.

Pozzer, L.L. et W.-M. Roth (2003). « Prevalence, Function, and Structure of Photographs in High School Biology Textbook », *Journal of Research in Science Teaching*, *40*(10), p. 1089-1114.

Roth, W.-M. (1998). *Designing Communities*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Smith, C.L., D. Maclin, C. Houghton et M.G. Hennessey (2000). « Sixth-grade Students' Epistemologies of Science : The Impact of School Science Experiences on Epistemological Development », *Cognition and Instruction*, *18*(3), p. 349-422.

Sutton, C. (1992). *Words, Science and Learning*, Philadelphie, Open University Press.

Sutton, C. (1993). « Figuring Out a Scientific Understanding », *Journal of Research in Science Teaching*, *30*(10), p. 1215-1227.

Sutton, C. (1995). « Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'Outre-Manche », *Repères*, 12, p. 37-52.

Zahorik, J.A. (1991). « Teaching Style and Textbook », *Teaching and Teacher Education*, *7*(2), p. 185-196.

CHAPITRE 10

La lecture comme apprentissage culturel et les manuels scolaires au primaire

Noëlle Sorin
Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca

Résumé

Afin de redonner aux jeunes les repères de sens dont ils ont besoin pour comprendre les changements sociaux et s'y adapter, pour socialiser et apprendre à mieux vivre ensemble, le ministère de l'Éducation du Québec a intégré une dimension culturelle aux disciplines. La révision des programmes d'études favorise dorénavant une approche culturelle de l'enseignement et les savoirs disciplinaires se voient investis d'une nouvelle valeur formatrice par le rehaussement culturel de leur contenu. Cela est particulièrement palpable dans le programme de français destiné aux élèves du primaire et la compétence à apprécier des œuvres littéraires.

Toutefois, en ce qui a trait à la lecture comme apprentissage culturel, cette compétence telle qu'elle est proposée ici, quand on la confronte aux recherches actuelles en lecture littéraire, prend en considération la lecture participative des élèves, mais présente plusieurs lacunes, telle l'absence de liens intertextuels ou de démarches interprétatives. Les manuels scolaires de français issus de la réforme sont souvent limités à ce que le Programme a de prescriptif. Ils offrent une vision plutôt réduite de ce que pourrait être un apprentissage culturel. Ainsi, on note la rareté d'éléments précis de culture littéraire (langage littéraire, repères sociaux et historiques, etc.) et le manque de critères de jugement critique ou esthétique au service de l'appréciation des œuvres. Les manuels proposent une représentation parcellaire d'une démarche de lecture littéraire qui permettrait de repenser le rapport des élèves à la culture dans ce qu'il exige d'implication et de construction de sens, de distance critique.

Le nouveau programme de français pour le primaire (MEQ, 2001) accroît l'importance du livre et de la littérature dans la classe, comme outil de travail de la langue certes, mais aussi de construction identitaire par la transformation du rapport de l'élève à la culture, à l'Autre et au monde. Une telle approche culturelle de l'enseignement interpelle également les maisons d'édition de manuels scolaires, qui n'ont pas d'autres choix que de veiller au rehaussement culturel de leur propre production, ce qu'elles tentent de réaliser, notamment à travers la compétence à apprécier des œuvres littéraires.

Nous reviendrons d'abord sur les orientations ministérielles quant à l'approche culturelle de l'enseignement. Puis, après avoir brièvement décrit la compétence à apprécier des œuvres littéraires telle qu'elle nous apparaît dans le Programme de formation de l'école québécoise[1] (MEQ, 2001), nous tenterons d'en cerner les forces et les limites à la lumière des récentes recherches en lecture littéraire qui est vue comme un processus dialogique entre le lecteur et l'œuvre littéraire. Enfin, nous analyserons comment les maisons d'édition de manuels scolaires souscrivent à l'approche culturelle dans le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires et l'apprentissage culturel qui lui est associé. Nous verrons en outre comment elles prennent en compte la reconnaissance de l'enfant comme être social et culturel et quelle démarche de lecture littéraire elles proposent aux élèves.

1. SUR UN FOND DE RÉFORME SCOLAIRE

L'approche culturelle de l'enseignement et le rehaussement culturel des programmes d'étude représentent, sans conteste, un des principaux vecteurs de la réforme actuelle de l'éducation au Québec (CSE, 1994 ; MEQ, 1996, 1997). « Réaffirmer l'école » dans sa finalité culturelle (outre ses finalités utilitaire et cognitive) comme le suggérait fortement le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (MEQ, Rapport Inchauspé, 1997) semble d'une extrême urgence afin de redonner aux jeunes les repères de sens et de cohérence dont ils ont besoin pour comprendre les changements sociaux, culturels et politiques et s'y adapter, pour se donner une grille de lecture du monde, pour socialiser et pour apprendre à mieux vivre ensemble. Pour ce faire, le gouvernement du Québec a notamment intégré une dimension culturelle aux différentes disciplines. La révision des programmes d'études soutient désormais une approche culturelle de l'enseignement et les savoirs disciplinaires se voient investis d'une valeur

1. Programme désigné par la suite par le sigle PFEQ.

ajoutée relative au rehaussement culturel de leur contenu. Cette approche culturelle en français, langue d'enseignement, semble particulièrement portée par la compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », qui s'ajoute dorénavant aux compétences de base en lecture, en écriture et en communication orale du curriculum rénové (2001).

En effet, dans le PFEQ (MEQ, 2001, p. 73), on peut lire ceci :

> Recoupant les trois autres, la quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit.

Ce programme de formation (MEQ, 2001, p. 73) laisse entendre que la compétence à « Apprécier des œuvres littéraires » se nourrit des autres compétences langagières tout en les alimentant.

Au regard de la compétence à apprécier des œuvres littéraires – l'appréciation des œuvres littéraires dépendant bien entendu de leur lecture –, notre démarche a consisté à jauger la proposition ministérielle à l'aune des avancées de la recherche en lecture littéraire, puis à analyser la relation qui existe entre le PFEQ (MEQ, 2001) et les manuels scolaires issus de cette réforme, d'un point de vue didactique et selon une problématique d'ordre culturel.

2. LA COMPÉTENCE À APPRÉCIER DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Dans la récente réforme scolaire qui s'implante actuellement au Québec, la littérature est donc introduite au primaire par l'intermédiaire, notamment, de la compétence à apprécier des œuvres littéraires. D'une part, la littérature pour la jeunesse, longtemps proscrite comme étant de la sous-littérature ou de la paralittérature, s'en trouve réhabilitée. D'autre part, les pratiques scolaires en lecture et en écriture doivent être modifiées si l'on veut que cette formation littéraire et culturelle en émergence prenne sa place dans les classes, le texte littéraire ou à intention littéraire ne pouvant dorénavant plus être lu ni écrit comme un texte courant, voire utilitaire.

Force est de reconnaître que la compétence à apprécier des œuvres littéraires oblige l'enseignant à mettre en place un dispositif de formation littéraire et de construction culturelle chez les jeunes du primaire. De plus, le sens de cette compétence tel qu'il est expliqué dans le PFEQ (MEQ, 2001,

p. 84) implique celui de relever le défi de l'intégration sociale et culturelle, de l'épanouissement personnel et de la formation au jugement critique ou esthétique :

> La fréquentation régulière d'œuvres de qualité permet à la fois de mieux se connaître et de mieux comprendre les autres et le monde environnant. Elle enrichit la langue et les connaissances générales de l'élève en plus d'alimenter son imaginaire, de stimuler sa créativité et de développer son sens critique. La découverte progressive de ces œuvres amène chaque individu à identifier ses préférences et ses intérêts tout en lui offrant un lieu privilégié de réinvestissement de ses acquis en lecture, en écriture et en communication orale. Il se construit ainsi un réseau de repères culturels qu'il enrichit au cours d'expériences diversifiées et au contact d'autrui. Il apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations. En comparant ses perceptions ou ses jugements avec ceux de ses pairs, il est parfois amené à les enrichir, à les reconsidérer ou à les nuancer.

Précisons que la dimension psycho- et socioaffective, étroitement liée au plaisir de lire et à la mise en œuvre d'attitudes et de valeurs, donne ici sens à cette compétence et se réalise à travers le jugement critique ou esthétique. En effet, quoique évoquée dans ce discours officiel au style un peu pompeux et très éloigné de la réalité d'un enseignement littéraire et culturel tel que nous le verrons plus avant, cette dimension psycho- et socioaffective se discerne bien. Cela se confirme ensuite dans les composantes de la compétence à apprécier des œuvres littéraires, qui sont libellées comme suit : recourir aux œuvres littéraires à diverses fins ; porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées ; utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation ; comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui ; et explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances. Par ailleurs, les attentes de fin de cycle mettent l'accent sur la connaissance d'œuvres littéraires à propos desquelles l'élève peut exprimer son appréciation et sur la participation active de l'élève à des activités culturelles. Ces attentes sont progressives. Ainsi, à la fin du 2e cycle, l'élève a intégré « divers éléments associés aux œuvres lues, vues ou entendues, dans les projets qu'il réalise en français et dans les autres disciplines » (MEQ, 2001, p. 85) tandis qu'à la fin du 3e cycle

> […] l'élève s'est approprié un répertoire étendu et varié d'œuvres littéraires. Il sait les comparer entre elles et établir des liens avec d'autres formes de représentation. Il justifie son appréciation à partir de certains critères et à l'aide d'exemples pertinents. Il transpose souvent des éléments issus de ses expériences littéraires dans divers contextes disciplinaires de même que dans les activités culturelles proposées dans son milieu scolaire ou communautaire (p. 85).

Enfin, le PFEQ propose à l'exploration des élèves quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation : thèmes et sous-thèmes, personnages, temps et lieux du récit, séquence d'événements, valeurs et stéréotypes, allusions et sous-entendus, figures de style, jeux de sonorité (allitérations, rimes), etc.

Ce rapide survol du PFEQ nous permet de constater que, certes, celui-ci est une réforme de l'enseignement du français, qui fait appel, notamment à la compétence à apprécier des œuvres littéraires. Toutefois, ni cette compétence, ni celle à lire des textes variés ne tiennent véritablement compte de ce que l'œuvre littéraire ne peut être traitée comme les autres textes ; elle ne peut pas faire l'objet d'une lecture ordinaire, utilitaire. C'est pourquoi, avant de vérifier comment le développement de cette compétence est traité dans les manuels scolaires, nous allons cerner la lecture littéraire, qui répondrait mieux à l'approche culturelle prônée par la réforme scolaire (MEQ, 2001).

3. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA LECTURE LITTÉRAIRE

La première caractéristique est de l'ordre de la participation du lecteur, qui se conjugue sur le mode affectif (projection de ses schémas personnels, liés à ses propres expériences, à ses phantasmes, ses rêves ; plaisir du récit ; identification à un personnage ; plaisir du texte, etc.), sur le mode existentiel (évaluation de ses propres comportements ou attitudes, de ses propres limites, etc.) ou sous le mode social (se projeter dans la vie adulte, dans l'avenir, s'ouvrir aux autres, à d'autres réalités que la sienne, etc.). Cette première caractéristique s'exprimera par les goûts personnels du lecteur, ses intérêts, son appréciation pour telle ou telle œuvre. La compétence à apprécier des œuvres littéraires du PFEQ touche essentiellement cette caractéristique de la lecture littéraire.

La deuxième caractéristique de la lecture littéraire est de l'ordre de la distanciation lui conférant une dimension à la fois culturelle et interprétative. Descôtés (1998, p. 91) définit « la lecture-distanciation » comme étant celle

> […] qui refuse de céder à l'illusion référentielle et de considérer le texte comme un simple reflet de la réalité ; cette lecture plus distanciée et plus conforme à une réception littéraire s'intéresse alors au texte comme objet construit, comme combinaison de procédés formels, comme jeu avec les stéréotypes et avec d'autres textes.

En effet, la lecture littéraire consiste moins à faire discourir le lecteur sur ce que lui « dit » le texte, qu'à lui faire découvrir les mécanismes qui en régissent l'écriture et qui, conséquemment, produisent du sens. Le lecteur s'attarde alors au fonctionnement de l'œuvre dans sa textualité, d'une part, qui participe du récit, de sa structure de surface[2] et, d'autre part, dans son intertextualité[3] qui relève de l'interprétation symbolique, de la structure profonde (Poslaniec, 2002). Les éléments textuels et les éléments intertextuels appellent deux attitudes de lecture (pouvant cohabiter), mais qui diffèrent par leur visée et leurs représentations. L'*attitude compréhensive* se situerait du côté de la textualité, « des "droits du texte", pour paraphraser Eco (1992), droits du texte auxquels se soumet le lecteur qui se donne pour tâche de reconstituer/retrouver le(s) sens du texte » (Reuter, 2001, p. 70). L'*attitude interprétative*, en revanche, interpellant, notamment les liens intertextuels, se situerait du côté « des "droits du lecteur", ceux-ci restant cependant relativement contraints par le texte (on ne peut dire n'importe quoi ou faire dire n'importe quoi au texte). Le lecteur se donne pour tâche de *construire* le(s) sens (*partiellement* inerte) dans le texte » (Reuter, 2001, p. 71).

D'ailleurs, et Poslaniec (2002, p. 17) le confirme, « les enseignants ont tendance à questionner les enfants sur la structure de surface, qui permet d'accéder à différents aspects du récit, non sur la structure profonde qui permet d'accéder à la symbolique et à l'idéologie, notamment ». De son côté, Chauveau (1997) a constaté que les difficultés en lecture éprouvées par des lecteurs adolescents sont tributaires de leur vision essentiellement pratique de la lecture ; ils n'ont généralement pas intégré sa dimension symbolique. Pour former de véritables lecteurs, dès la 1re année, il est de première importance de proposer aux élèves des textes « exigeants, d'accès non immédiat, riches symboliquement ou générant des conflits d'interprétation que seul le lecteur peut résoudre » (p. 11). Cette lecture plus distanciée convoque le travail d'interprétation du lecteur et sa perception de l'implicite.

Toutefois, comme l'affirme Eco (1992, p. 134), « tout acte de lecture est une transaction difficile entre la compétence du lecteur (la connaissance du monde partagée par le lecteur) et le type de compétence qu'un texte donné postule pour être lu de manière économique » ; le lecteur empirique

2. Les notions de structure de surface et de structure profonde sont empruntées à Eco (1985).

3. Le terme d'intertextualité connaît plusieurs acceptions. Il désignera ici à la fois les manifestations de liaisons d'une œuvre avec d'autres et la perception, par le lecteur, de rapports existants entre une œuvre et d'autres qui lui sont antérieures ou postérieures.

se décrit donc en termes de compétences, c'est-à-dire que son « encyclopédie » serait constituée « de compétences multiples concernant la langue, la culture, les interprétations des textes lus antérieurement, la société, etc. » (Poslaniec, 2002, p. 18), notamment pour accéder à la structure profonde d'une œuvre. Nous ajoutons avec Iser (1985) que « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ». D'une part, il va sans dire que pour vivre cette expérience particulière de lecture, d'une part, le jeune lecteur doit rencontrer des textes qui se prêtent à plusieurs niveaux de lecture propres à l'œuvre littéraire. Pour reprendre l'expression de Eco (1985), l'œuvre doit être ouverte à une pluralité de sens et d'interprétations. D'autre part, le rôle de médiateur, de « passeur culturel », de dispensateur de savoirs, qui revient à l'enseignant, se révèle essentiel pour former un enfant comme lecteur, c'est-à-dire pour l'amener à se construire un monde alimenté non seulement de références d'ordre expérientiel, quotidien et utilitaire, mais aussi littéraire, voire symbolique. C'est alors que prendra tout son sens l'intertextualité comme une des composantes de l'interprétation.

La première caractéristique de la lecture littéraire, qui relève donc de l'appréciation, est véritablement prise en compte par le PFEQ : le jeune lecteur sera amené à exprimer ses réactions, ses jugements, ses goûts, ses intérêts et à les confronter ; les œuvres littéraires alimenteront son imaginaire. En revanche, la deuxième caractéristique de la lecture littéraire liée à la signification d'une œuvre, signification qui naît de la transaction « entre les effets programmés par le livre et les compétences de l'enfant qui le rendent capable de les percevoir, d'abord, de les interpréter ensuite » (Poslaniec, 2002, p. 22) est peu considérée, si ce n'est au plan de la structure de surface de l'œuvre et de quelques éléments littéraires qu'on donne à explorer à l'élève. Or, l'objectif de « se construire un réseau de repères culturels », comme le stipule le PFEQ, pour n'évoquer qu'un des aspects du programme, se réalisera moins par l'expression et la confrontation des réactions des élèves comme le laisse entendre le PFEQ que par un travail de l'ordre de l'interprétation. En effet, pour construire ce réseau de repères culturels dont parle le PFEQ, pour établir une sorte de connivence culturelle, de communauté interprétative, il faut envisager la construction par l'élève de connaissances culturelles dès la 1re année pour qu'il puisse « appréhender le " répertoire " propre à chaque texte et jouir de sa présence », et cela sera possible par « la constitution de plusieurs réseaux de lecture (accompagnée d'activités analytiques rigoureuses : réseau autour d'un genre et ses variantes […], réseau autour d'un mode de narration (la relativité du " point de vue "), réseau autour d'un texte et de son intertexte » (Boussion, Schöttke et Tauveron, 1998, p. 12), réseau autour d'un auteur, d'une collection, d'un héros sériel, etc.

En ayant bien conscience que le PFEQ est avant tout prescriptif et que les manuels scolaires des maisons d'édition doivent être accrédités par le MEQ[4], nous allons vérifier comment ces dernières ont intégré l'approche culturelle de l'enseignement de la lecture, notamment à travers les apprentissages culturels proposés.

4. LA MÉTHODOLOGIE RETENUE POUR L'ÉTUDE DES MANUELS SCOLAIRES

Dans notre recherche, nous analysons les liens entre le PFEQ et les manuels scolaires faisant suite à la réforme relative aux apprentissages culturels, voire littéraires. Nous ne cherchons donc pas à vérifier les modèles ou les méthodes d'enseignement qui, de toute façon, sont absentes du PFEQ et ne se retrouveraient pas comme telles dans les manuels scolaires. Nous avons donc limité notre étude aux contenus littéraires, aux enjeux culturels et didactiques. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée du tableau de spécifications de Purves (1971)[5], que nous avons adapté aux besoins de cette recherche, en ne perdant pas de vue que les manuels s'adressent à des élèves du primaire et que les questions d'ordre littéraire sur le texte et autour du texte telles qu'elles sont envisagées dans son tableau sont rarement posées directement dans des manuels destinés aux élèves du primaire.

Certes, le tableau de Purves (1971) relève de fondements béhavioristes, mais les derniers niveaux de sa hiérarchie qui nous intéressent ne semblent pas très éloignés de l'idée de compétence faisant consensus actuellement, en ce sens qu'ils sont inclusifs des niveaux inférieurs (savoirs et savoir-faire) et qu'ils s'avèrent mobilisateurs de ces niveaux, sollicitant l'élève sur les plans cognitif et affectif. En outre, nous avons éliminé de son tableau les indications traitant de la participation de l'élève et de sa propension à s'investir ou non quand il répond aux questions d'ordre littéraire puisque nous n'irons pas dans les classes pour vérifier la qualité de cette participation.

4 Ce système d'accréditation du matériel scolaire contraint certes les éditeurs, mais se pose également comme garant de la qualité du contenu et des approches. Les maisons d'éditions scolaires de France sont, à ce point de vue, beaucoup plus autonomes.

5. C'est nous qui traduisons et commentons.

Notre analyse repose donc sur les contenus littéraires, les enjeux culturels et didactiques adaptés de Purves (1971). Les catégories que nous avons déduites de ses indications nous paraissent tenir du registre de la compétence en lecture littéraire. En effet, ne pouvons-nous pas envisager les catégories de Purves (1971) comme faisant partie de dispositifs intégrateurs impliquant une mise en relation des objets d'apprentissage plus qu'une mise en rapport des fondements épistémologiques qui ont présidé à la conception de ces objets d'apprentissage ? Par ailleurs, loin de vouloir évacuer les paradigmes socioéducationnels sur lesquels s'appuie la réforme scolaire actuelle, ce n'est pas non plus le classement taxonomique de ces catégories qui nous intéresse. Celles-ci ne serviront ni d'objectifs d'enseignement/apprentissage, ni de critères d'évaluation sommative, mais bien d'outil d'analyse des manuels scolaires en regard de la compétence en lecture littéraire.

Pour ce qui est des contenus, nous avons retenu les catégories suivantes :

- les genres proposés : poésie, nouvelle, conte, récit, légende, chanson ;
- la forme des textes : textes entiers, extraits, résumés, adaptations, traductions ;
- le contexte de production : les auteurs, leur nationalité, leur époque ;
- l'époque de parution : littérature contemporaine, classique, traditionnelle.

Pour ce qui est des enjeux culturels, nous avons divisé notre analyse selon les trois catégories retenues par Purves (1971) :

- les informations contextuelles : biographie de l'auteur ; histoire littéraire, culturelle, sociale ;
- la « théorie » littéraire : le langage littéraire (personnage, narrateur, temps et lieux du récit, allusions et sous-entendus, comparaison, métaphore, etc.) ; les critères de jugement critique et esthétique ;
- les informations culturelles et folkloriques (exemple : les mythes, les contes de Perrault).

Pour ce qui est des enjeux didactiques, nous avons sélectionné 12 catégories parmi celles de Purves (1971), que nous avons adaptées à la réalité de cette recherche. Ces catégories sont, d'une part, de l'ordre des connaissances et de leur intégration au processus de lecture (1-6) et, d'autre part, de l'ordre de la réaction (perceptuelle, cognitive, affective) et de l'articulation de cette réaction (7-12). Il s'agit de :

1. connaissances littéraires et culturelles (reconnaissance et rappel) ;
2. compréhension du texte en appliquant ces connaissances ;
3. comparaison des textes littéraires entre eux ;
4. application des informations biographiques pour expliquer une œuvre ;
5. mise en pratique des termes littéraires ;
6. mise en pratique des informations culturelles, par exemple identifier des allusions mythologiques ou aux contes classiques ;
7. réaction au texte ;
8. transfert d'émotion du texte littéraire à une autre forme d'art (recréation) ;
9. expression de son engagement (l'élève décrit l'effet que l'œuvre a sur lui comme individu – « *I like it* ») ;
10. analyse du texte selon ses éléments structuraux (analyse linguistique – lexique, syntaxe ; analyse des dispositifs littéraires –métaphores, images, dialogue, narration, etc. ; analyse de contenu – action, personnage ;
11. expression de son interprétation de l'œuvre (« *it means* ») ;
12. expression de sa propre évaluation de l'œuvre (« *it's good* ») : évaluation basée sur l'effet, évaluation de la technique ou évaluation de la vision de l'artiste.

Chaque catégorie a été cotée de 0 à 3, selon l'importance qui lui est accordée dans l'ensemble du manuel :

[3] hautement importante

[2] importance majeure

[1] importance mineure

[0] seulement mentionnée

[–] non mentionnée

Les manuels que nous avons analysés sont tous ceux qui étaient accessibles et approuvés par le MEQ (sauf deux en instance de l'être), entre 2000[6] et 2003. Ils étaient alors au nombre de 13 : six pour le 1er cycle, six pour le 2e cycle et un pour le 3e cycle.

6. En 2000, une version provisoire du Programme de formation de l'école québécoise a vu le jour, ce qui explique que déjà certaines maisons d'édition ont pris en compte les éléments importants de la réforme en ce qui concerne l'enseignement du français.

5. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE

À propos des contenus littéraires des manuels, où les conceptions laissent beaucoup de place au texte courant qui écrase le texte littéraire, on constate une grande variété d'œuvres comme le stipule le programme officiel, autant dans le genre que dans l'époque de parution. On remarque cependant une prédilection pour la poésie, les contes et légendes ainsi que pour le roman. Par contre, la tendance, pour le roman, est à la lecture d'extraits, sauf dans quelques cas comme la collection Lexibul chez Modulo, qui, en plus du manuel scolaire du 1er cycle, propose 24 albums, tous des « classiques » de la littérature québécoise pour la jeunesse (Bertrand Gauthier, Gilles Tibo, Roger Paré, Cécile Gagnon, Marie-France Hébert, Ginette Anfousse, etc.) pour l'animation de leur club de lecture. Tout dépend bien sûr de l'exploitation qui en est faite. On rencontre aussi plusieurs adaptations, souvent préférées aux textes originaux parce que plus accessibles au jeune lecteur[7]. Cette lisibilité facilite certes le décodage des textes, mais s'accorde mal à de la lecture littéraire telle que nous l'entendons.

Dans tous les manuels consultés, les auteurs du corpus littéraire sont majoritairement québécois et contemporains, ce qui est tout à fait conforme aux prescriptions ministérielles, mais l'ouverture aux autres cultures, même francophones reste à questionner.

À propos des enjeux culturels, certaines informations contextuelles, principalement la biographie de l'auteur, sont prises en compte. Plusieurs éléments littéraires, conformément aux connaissances de l'élève visées par le PFEQ, sont également abordés, mais majoritairement en lien avec le récit : personnages, temps et lieu, séquences d'événements. Par contre, on ne trouve pas trace d'éléments tels que valeurs et stéréotypes, allusions et sous-entendus. Ces éléments littéraires étant ciblés pour le 3e cycle, cela expliquerait sans doute la raison de leur absence. Par ailleurs, rarissimes sont les critères permettant de porter un jugement d'appréciation, qu'il soit critique ou esthétique, sur une œuvre. Ainsi, on pourrait amener l'élève à développer des critères liés au style en lui apprenant à se situer par rapport à certains procédés linguistiques (comparaison, métaphore, etc.) et textuels (thèmes, incipit, etc.) ou des critères qui l'aideraient à comparer un texte à un autre en ce qu'il a de différent, de semblable ou de nouveau. Enfin, on

7. Le texte adapté peut se révéler un outil obligé pour donner confiance au lecteur débutant ou à l'apprenti allophone en son autonomie pour comprendre un premier niveau de lecture. La question sur la notion de « variété » qui se pose ici ne touche-t-elle pas non seulement celle des genres mais aussi celle des degrés de difficulté des textes donnés à lire aux élèves ? Toutefois, cette question n'est pas soulevée de manière explicite dans le PFEQ et ne sera pas, par conséquent, objet d'observation systématique de notre part dans les manuels.

note, dans certains manuels, la présence, quoique ténue, d'informations culturelles et folkloriques sur les contes et légendes amérindiennes, les coutumes québécoises relatives aux fêtes marquantes de notre société ou des croyances d'autrefois, par exemple, mais qui sont rarement réinvesties dans le processus de lecture lui-même.

Quant aux enjeux didactiques, conformément au programme officiel, l'accent est mis sur la compréhension de texte et sur tout ce qui touche à la réaction au texte et à l'expression de l'engagement du jeune lecteur. L'analyse du texte selon ses éléments structuraux est aussi considérée. En ce qui concerne les autres catégories, elles sont plus ou moins traitées selon les manuels et selon les cycles. Il faut noter que la comparaison des textes littéraires entre eux et l'expression de sa propre évaluation de l'œuvre sont pratiquement absentes. De plus, l'expression de son interprétation de l'œuvre est totalement ignorée dans les manuels scolaires, même par la seule collection s'adressant au 3e cycle.

De manière générale, les enjeux culturels et didactiques liés à la formation littéraire et culturelle ont une importance majeure pour 31 % des manuels scolaires examinés ; pour les autres, ils revêtent une importance mineure. C'est dire, d'une part, que les manuels scolaires répondent moyennement aux prescriptions du PFEQ, la compétence à apprécier les œuvres littéraires, déjà questionnée telle qu'elle était envisagée par le MEQ, s'en trouvant dès lors minimisée. On en veut pour preuve l'absence de critères de jugement critique et esthétique. Comment alors amener les élèves à porter de tels jugements sur les œuvres explorées et à justifier leurs appréciations, comme l'énonce le PFEQ, si on ne leur en donne pas les moyens ?

C'est dire, d'autre part, que ces manuels scolaires participent moyennement à l'apprentissage culturel des élèves. Ainsi, ils ne présentent aucun questionnement qui relèverait d'une démarche de lecture littéraire : la dimension symbolique d'une telle lecture et les liens intertextuels qui en tissent souvent la trame ne sont nullement considérés.

CONCLUSION

Si l'on appliquait aux manuels scolaires les quatre critères d'évaluation réservés aux élèves du primaire pour tous les cycles au regard de la compétence à apprécier des œuvres littéraires (MEQ, 2001, p. 85), soit l'élargissement et la diversification du répertoire d'œuvres explorées, l'expression de sa perception d'une œuvre, l'établissement de liens entre

des œuvres (lues, vues ou entendues) et la pertinence des critères utilisés pour justifier ses appréciations, on constaterait que seuls les deux premiers sont véritablement traités.

Quant aux deux autres critères, ils sont très peu ou pas pris en compte, si l'on considère que la « construction d'un réseau de repères culturels » ne passe pas uniquement par l'expression et la confrontation de ses réactions comme le laisse entendre le PFEQ, mais qu'elle requiert également un travail d'interprétation basé, entre autres choses, sur les liens intertextuels. Enfin, la construction d'un réseau de repères culturels ne sera possible que si l'on fournit aux élèves des critères d'appréciation et d'analyse rigoureux, sur le genre, la narration, le texte et son intertexte, sur l'auteur, etc.

Les apprentissages culturels des élèves du primaire passent notamment par la médiation de la littérature pour la jeunesse. Les enseignants en comprennent l'intérêt et la pratiquent. Doivent-ils pour cela s'en remettre aux seuls manuels scolaires qui offrent, nous venons de le constater, une vision réduite de la lecture littéraire ?

Même si l'enseignant peut recourir à l'extrait ou à l'adaptation d'une œuvre avec certains élèves comme tremplin pour la lecture autonome, il est de sa responsabilité de présenter à ses élèves, graduellement d'abord, et, fréquemment ensuite, des œuvres ouvertes et intégrales. L'analyse de tels ouvrages lui permettra de conduire peu à peu ses élèves vers une compréhension fine et critique des textes, voire à leur interprétation. Il pourra envisager, pour eux, des projets de pratiques langagières où ils développeront leur capacité à reconnaître et à intégrer les valeurs culturelles socialement construites et où ils apprendront à en décoder le sens profond. Ils seront dès lors mieux en mesure d'interpréter le monde qui les entoure pour leur plus grand épanouissement personnel et social.

BIBLIOGRAPHIE

Boussion, J., M. Schöttke et C. Tauveron (1998). *Apprendre à lire. Bâtir une culture au CP*, Paris, Hachette Éducation.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz.

Conseil supérieur de l'éducation – CSE (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Descôtés, M. (1998). « Étudier des nouvelles pour apprendre la lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, n° 121, mars, p. 88-98.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*, traduit par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset.

Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*, traduit par Myriem Bouzaher, Paris, Grasset.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Rénover un système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux de l'Éducation*, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.

Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Rapport Inchauspé. Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, le Ministère.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.

Poslaniec, C. (dir.) (2002). *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, Paris, INRP.

Purves, A.C. (1971). « Evaluation of Learning in Literature », dans B.S. Bloom, J.T. Hastings et G.F. Madaus (dir.), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw-Hill, p. 699-766.

Reuter, Y. (2001). « Comprendre, interpréter… en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes », dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, p. 69-79.

Corpus des manuels scolaires analysés

1er cycle

Carrières, A. et C. Dupont (2000). *Astuce et compagnie*, Anjou, Éditions CEC.

Charlebois, L. et F. Létourneau (2002). *Les clés du savoir,* Montréal, Guérin.

de Koninck, G., en collaboration avec É. Miljours, J. Gagnon, N. Forget, T. Guilbault et M.-J. Lamontagne-Whissell (2001). *Bravissimots*, Montréal, Éditions HRW.

Gaouette, D. (2000). *En tête,* Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Lachapelle, M.-L. et I. Péladeau (2001). *Lexibul,* Mont-Royal, Modulo.

Viola, S. et G. Létourneau (2002). *Tous azimuts : mon baluchon, 1er cycle,* Boucherville, Graficor.

2e cycle

de Koninck, G. (2002). *Au-delà des mots 3,* Laval, Éditions HRW.

Dufour, J.-F. (2002). *Au-delà des mots 4*, Laval, Éditions HRW.

Dulude, F., H. Maisonneuve et C. Lebossé (2001). *Signet,* Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Létourneau, F. et L. Charlebois (2002). *Les clés du savoir,* Montréal, Guérin.

Létourneau, G. (2003). *Mes chantiers,* Boucherville, Graficor.

Péladeau, I. et L. Saint-Pierre (2003). *Ankor, transdisciplinaire 2e cycle,* Mont-Royal, Modulo.

Trudeau, S. et G. Létourneau (2002-2003). *Mes chantiers,* Boucherville, Graficor.

Trudeau, S. et G. Létourneau (2002-2003). *Mes chantiers : manuel interdisciplinaire,* Boucherville, Graficor.

Trudeau, S., G. Létourneau et M. Nadeau (2002). *Mes chantiers : manuel interdisciplinaire,* Boucherville, Graficor.

3e cycle

Dulude, F. (2003-2004). *Signet,* Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

CHAPITRE 11

Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale

Daniel Moreau
Université de Sherbrooke
daniel.moreau@usherbrooke.ca

Tous les manuels d'histoire du monde
n'ont jamais été que des livrets de propagande
au service des gouvernements.
Marcel Pagnol, *La gloire de mon père*

Résumé

Dans ce chapitre, l'auteur se penche sur l'épineuse question des manuels d'histoire nationale au Québec, souvent examinés sous l'angle de leur influence dans la formation de la mémoire historique des individus. L'analyse de trois d'entre eux, destinés à l'enseignement public secondaire francophone, publiés depuis 1945, s'intéresse au « message » qu'ils proposent aux élèves pour les guider dans leur apprentissage de l'histoire. Perçu en tant que « boîte à outils culturels et intellectuels », ce message présenté par le manuel d'histoire constitue pour l'élève une clef de lecture qui lui permet de développer une compréhension originale de la réalité sociale. En abordant successivement ces trois manuels, chacun d'eux étant reconnu pour sa large diffusion, ce chapitre révèle des différences significatives, en ce que ces outils culturels et intellectuels s'appuient sur une conception de la discipline historique et une vision de la société québécoise très différentes. Cette étude montre ainsi que l'histoire scolaire, sous l'angle des manuels d'histoire nationale, est tributaire de l'environnement socioculturel dans lequel elle s'inscrit, et qu'elle est plus sensible au contexte sociopolitique qu'il n'y paraît.

Une conception communément partagée à l'endroit de l'enseignement de l'histoire veut que les connaissances dispensées constituent autant de vérités que chacun a intérêt à intégrer pour enrichir une culture érudite personnelle, sous peine de faire figure de cancre ; nourrissant cette conception, les médias dénoncent périodiquement l'état d'ignorance des jeunes (Martineau, 1997, p. 2-3). En corollaire, l'opinion publique, a généralement tendance à réduire cet enseignement à une simple transmission de la matière – un agrégat de faits, de dates, de personnages – dans laquelle le manuel accompagne l'enseignant dans son rôle de pourvoyeur de connaissances, suivant une relation linéaire à sens unique. Mais cette relation est-elle vraiment linéaire ? La recherche répond par la négative, car cette relation serait plutôt dynamique, le manuel prenant place au sein d'une double médiation, cognitive et pédagogico-didactique, qui n'a rien d'unidirectionnel. La première veut que le sujet, dans un mouvement alternatif, construise une représentation mentale de l'objet. Le manuel vient alors encadrer ce rapport en faisant office de système objectif de régulation, car il permet d'avoir accès – un accès contrôlé et limité – à un objet étant lui-même une structure construite, un « segment de la réalité » (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001, p. 42). La seconde, pédagogico-didactique, s'inscrit dans un rapport dynamique entre l'enseignant et l'élève, dans lequel : « Une personne, le médiateur, en aide une autre à reconnaître certaines caractéristiques importantes, physiques ou sociales, de son expérience présente ou passée, en les sélectionnant et en les organisant » (Lenoir, 1996, p. 241).

La fonction que le manuel d'histoire assure dans cette double médiation en fait un puissant vecteur de compréhension dans l'apprentissage de l'histoire. Plus précisément, il en constitue un support important qui permet à l'élève de comprendre un objet, de l'insérer dans un réseau de significations, par un processus ne visant pas « une réflexion du monde, mais l'établissement d'un monde » (Varela, dans Barth, 2002, p. 45). La notion de compréhension est ici comprise « comme un processus d'élaboration et d'utilisation de concepts », lié à un « produit » et conditionné par le répertoire cognitif de l'apprenant (Barth, 2002, p. 35). La discipline historique n'en étant pas une qualifiée d'expérimentale, ses manuels scolaires sont autant de supports nécessaires à la mise en relation de l'apprenant avec un objet, et contribuent considérablement à l'environnement pédagogique seyant à l'enseignement. Conséquemment, il convient de s'interroger sur ce produit véhiculé par les manuels d'histoire nationale. Quel est le message qu'ils proposent aux élèves à l'égard de l'objet historique ? C'est en limitant le regard à trois manuels, chacun pouvant être associé à la formation d'une génération d'élèves depuis soixante ans, que cette question va être posée.

Elle vaut la peine d'être traitée pour plusieurs raisons, à la lumière des enjeux, nomothétique et ontogénique, dans lesquels désire s'inscrire la présente recherche. Cette recherche est liée à un enjeu nomothétique, visant « le développement et le raffinement des connaissances théoriques » (Van der Maren, 1996, p. 61-62), car elle ne peut ignorer les débats en cours sur la question des manuels d'histoire nationale. Cette question est très fréquentée ; en 1993, Choppin recensait jusqu'à 1 271 références, dont 448 abordant les anciens livres de classe (Choppin, 1993, p. 167). Outre la question de leur évolution, les chercheurs s'interrogent sur l'influence de ces manuels (Caritey, 1993 ; Freyssinet-Dominjon, 1969 ; Joutard, Estèbe, Labrousse et Lecuir, 1976 ; Lecuir, 1984 ; Riemenschneider, 1984). Ils n'ont pu conclure qu'à une influence limitée du manuel d'histoire nationale sur la mémoire historique des élèves.

Par ailleurs, cette recherche vise à aborder, dans une perspective ontogénique, le perfectionnement du praticien, à savoir le développement de ses connaissances et de ses habiletés (Van der Maren, 1996, p. 66). Cet enjeu présente à la fois un volet épistémologique, puisque l'histoire scolaire répond à une logique de scientificité qui vise le développement intellectuel de l'élève, et un volet idéologique, relatif aux valeurs et aux normes collectivement partagées. Les enseignants ne peuvent l'ignorer, car il constitue un élément important de leur réalité professionnelle ; la pression sociale et les réformes curriculaires, depuis quarante ans, nourrissent l'ambiguïté à l'égard des visées de cet enseignement, ce qui contribue à le mettre périodiquement sur la sellette. Alors que la société insiste sur la fonction identitaire de cette discipline scolaire, les programmes d'études s'attachent à sa fonction critique, augmentant d'autant plus les tensions à l'endroit de cet enseignement ; un enseignement qui, jusqu'ici, aurait plutôt endossé la fonction identitaire, au détriment de la fonction critique (Ségal, 1990, p. 248). Les quelques puissantes maisons d'édition qui dominent actuellement le marché du livre scolaire ne sauraient être étrangères à ce phénomène.

Le manuel d'histoire ne peut être abordé de manière satisfaisante et suffisante, qu'en admettant qu'il s'inscrit dans une relation dynamique, impliquant l'élève et l'enseignant dans un processus de compréhension. Pour cela, il est postulé que le message véhiculé par le manuel d'histoire constitue une « proposition » originale, révélatrice des préoccupations contemporaines. Ce que l'auteur du manuel propose comme message mérite qu'on s'y arrête, car il permet de contribuer à ce processus que l'élève réalise par observation et interprétation, selon son répertoire affectif et cognitif, en interagissant avec son environnement (Barth, 2002, p. 42-44). Cette relation est dépendante d'une pratique professionnelle, à

savoir l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire, ainsi que de certains enjeux épistémologiques et idéologiques liés au contexte social, politique, scientifique et scolaire.

Les notions de « message »et de « proposition » sont d'abord définies afin de préciser la nature de ce qui est recherché. Ensuite, les procédés méthodologiques empruntés pour les distiller sont décrits. Par la suite, les résultats obtenus dans le cadre de l'analyse de trois manuels d'histoire nationale seront présentés, pour en comprendre le « message proposé », à la lumière du contexte lié à leur production et à leur utilisation. Enfin, ces résultats seront discutés, selon une perspective sociohistorique, pour avancer quelques explications.

1. LES MANUELS : UN « MESSAGE PROPOSÉ » À LA CLASSE D'HISTOIRE NATIONALE

Deux notions sont nécessaires à la compréhension des manuels d'histoire nationale, à savoir celles de message et de proposition. Ces notions, bien que complémentaires, exigent d'être exposées séparément pour mieux en saisir la nature.

1.1. LA NOTION DE « MESSAGE »

Les manuels d'histoire nationale livrent un message structuré, révélateur à la fois de la discipline historique et de la culture partagée par les membres d'une collectivité. C'est un message dont le caractère évolutif permettra d'apprécier ensuite la notion de proposition.

1.1.1. Un message structuré

La première qualité du message présenté par le manuel d'histoire nationale est d'être structuré. Encore faut-il connaître les matériaux de cette structure ; Moniot les explique : « le manuel d'*histoire* […] est un bizarre objet intellectuel et culturel, quelque part entre science historique et mémoire publique, lié aux deux, nouant les deux, pour de vrai ou dans l'idée qu'on tient si fort à s'en faire [*sic*] » (Moniot, 1993, p. 200). Ce manuel peut donc être compris comme un message structuré présentant un visage intellectuel, lié à la discipline scolaire concernée –, et à ses fondements épistémologiques, et une face culturelle, drainant dans son sillage un ensemble de représentations associées à la mémoire historique de la collectivité. Ces deux faces sont indissociables, et doivent être appréhendées globalement, comme le souligne Marrou (1959, p. 153) :

> L'histoire ne se soutient pas à elle seule, comme le rêvaient les positivistes ; elle fait partie d'un tout, d'un organisme culturel dont la philosophie de l'homme est comme l'axe, la charpente, le système nerveux ; elle tient et tombe avec lui : il faut oser reconnaître ce caractère fortement structuré de la connaissance et l'unité qui relie les diverses manifestations de l'esprit humain.

1.1.2. Un message disciplinaire

Le manuel d'histoire nationale est produit pour l'enseignement d'une discipline scolaire, il en porte la marque. Selon Lenoir (1996, dans Sachot, 2004, p. 21), les disciplines scolaires constituent des « habitus de médiation » visant à façonner ceux des individus, selon le niveau, de sorte que ces derniers intègrent des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations », fondés sur une logique épistémologique de scientificité qui tire sa genèse d'un niveau supérieur de scientificité, logeant à l'université. À ce propos, il faut noter les progrès remarquables de cette discipline au Québec depuis les années 1940, notamment avec la fondation de l'Institut d'histoire de l'Université Laval, en 1947. Depuis cette date, elle s'est graduellement orientée vers l'étude des comportements humains en société dans la perspective du temps, par l'usage d'une méthode structurée de recherche. Ce faisant, elle a élargi le répertoire des angles d'approche, dans la foulée de la « nouvelle histoire » sociale et culturelle, s'inscrivant dans la longue durée, et se nourrissant de la sociologie et des disciplines qui lui sont associées[1].

Par ailleurs, l'histoire scolaire et ses manuels portent la marque d'un programme d'études, de ses orientations épistémologiques, éducatives et pédagogiques. Au Québec, les programmes publiés depuis soixante ans peuvent être distingués, à la lumière de ces orientations, selon qu'ils ont été publiés avant 1964, à l'ère du département de l'Instruction publique, ou après cette date, dans la foulée du Rapport Parent. En effet, ces orientations n'auraient pas changé fondamentalement depuis la fondation du ministère de l'Éducation (Moreau, 2004). En corollaire, il est révélateur de constater, à travers les progrès de la discipline historique et de l'évolution des programmes, une vision « inclusive » de l'histoire nationale, reconnaissant les principes de liberté et de responsabilité individuelles, seyant à toute démocratie :

> L'histoire nationale a aussi élargi le *nous* de la nation en l'étendant à l'ensemble des habitants du Québec […] En même temps, la nouvelle conscience historique a mis en retrait les figures légendaires de la survivance, […] et elle a cherché à se détourner des vieux mythes

1. Voir Le Goff, 1978, p. 230-240.

> *dépresseurs*, substituant à l'image du Canadien français courbé et humilié celle du Québécois, combatif et responsable de son destin. Toutes ces réorientations se sont pleinement exprimées dans l'historiographie moderniste qui a dominé le champ scientifique depuis les années 1970 (Bouchard, 2001, p. 166).

En outre, les années 1960 voient l'émergence d'une réflexion pédagogique en profondeur sur l'enseignement de l'histoire nationale, surtout à partir de la publication de *Histoire et mythologie* de Lefebvre en 1964 (Johnson, 1979, p. 20), qui ne cesse de progresser. Par ailleurs, cette décennie fut le théâtre de bouleversements organisationnels et professionnels majeurs ; l'avènement de l'école polyvalente, l'instauration des facultés d'éducation, la démocratisation de l'éducation et l'implantation des options, la laïcisation du corps enseignant (Dufour, 1997, p. 102), etc., sont tous des facteurs à considérer. Ils ont certainement façonné le message disciplinaire véhiculé par le manuel d'histoire nationale.

1.1.3. Un message socioculturel : partagé et mémoriel

La connaissance est comprise ici comme un ordre normatif, assurant une médiation entre le monde réel et sa représentation au sein d'une société et permettant aux individus d'appréhender l'inconnu, de le rendre familier en disposant d'un ensemble d'attitudes et de comportements propres à ce groupe social (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001, p. 28). Elle assure « communication et communauté », en balisant la médiation des individus entre eux, mais également entre l'individu et son expérience de la réalité (Prost, 1997, p. 144). À cet effet, elle ne saurait être indépendante ni d'un langage et de présupposés collectivement partagés, ni des méthodes et outils de recherche propres au chercheur permettant de la produire (Blum, 1971, p. 128). Comme le souligne Prost (1997, p. 138-139), « [la langue] définit l'espace des énoncés possibles, à un moment donné et pour un groupe donné […] et la langue que l'on parle structure les représentations du groupe auquel on appartient en même temps que, par un processus circulaire, elle en résulte ». La distinction parfois postulée entre la production d'un message et sa réception par un destinataire ne peut donc être admise.

Cependant, les manuels d'histoire ne sont pas le reflet d'un ordre normatif une fois pour toutes, et pas tous au même titre. Ils appartiennent à la classe d'objets culturels que Pomian (1997) appelle « sémiophore », « dont l'apparence, la localisation ou les deux montrent qu'ils sont investis de significations » (p. 97), et ils assurent cette fonction aussi longtemps que leur est reconnue la capacité de l'exercer. En corollaire, il faut admettre le principe selon lequel les individus fréquentant le manuel d'histoire, élève et enseignant, jouissent d'une autonomie irréductible, notamment

l'enseignant, du fait que, en dépit des cadres institutionnels, il demeure agent-acteur-auteur dans la construction d'un monde de significations (Bru, 2002, p. 150). Ce principe d'autonomie force à reconnaître le rapport de concurrence entre les manuels, dont l'avantage comparatif en signification, par rapport à d'autres possibilités, est intelligible à travers l'environnement socioculturel.

Cet apport de signification est révélateur de la mémoire historique. Comme l'ont dit Hauser et Febvre, « l'histoire est fille de son temps » (cités dans Braudel, 1969, p. 115) ; la discipline historique évolue sans cesse, suivant les questions que se posent les contemporains. À cet effet, la société considère qu'il est prioritaire qu'un cours d'histoire nationale initie les enfants aux « contenus de la mémoire collective » (Ségal, 1992, p. 8), autour duquel s'articule « le grand récit collectif » (Létourneau, 1995, p. 10), évoluant au rythme des transformations identitaires, et étant le fruit d'une simplification des contenus et de la forme. Selon Caritey (1993, p. 141), « cette simplification amène à privilégier une interprétation du passé tout en étant elle-même conditionnée par cette interprétation ». Ce faisant, la société québécoise révise sans cesse, depuis soixante ans, la façon de se définir, de se désigner et de se décliner au passé. La notion de message ne doit pas être entendue comme la somme des contenus, mais des principes organisateurs les structurant, les discriminant et les hiérarchisant, et dont la signification est indissociable de l'environnement socioculturel. Le caractère original et même comparatif de ce message invite à appréhender le manuel non pas comme un simple outil de transmission dans une relation pédagogique linéaire, mais en tant que proposition dans une médiation complexe.

1.2. La notion de proposition

L'influence longtemps supposée, mais jamais confirmée, des manuels d'histoire nationale sur les élèves incite à concevoir cette question en termes d'apport dans la construction de leur mémoire historique ; un apport variable selon les individus et les circonstances, forgeant à des degrés divers les états internes, comme la mémoire historique et les comportements individuels et collectifs (Caritey, 1993, p. 140). Une proposition est le produit d'une réflexion à l'égard de l'originalité d'une collectivité et constitue un outil pour appréhender la réalité.

1.2.1. L'établissement d'une différence

Cette contribution est le fruit d'un processus de réflexion sur la notion de différence, à travers lequel des membres d'un groupe social donné – enseignants, historiens, acteurs sociaux, etc. – échangent sur la compréhension

qu'ils en ont et construisent des représentations, afin de combler un déficit de représentation. Une proposition se trouve à exprimer ainsi un « écart significatif » (Lévi-Strauss, 1973, p. 325), une manière de se discriminer et de se définir par rapport à d'autres possibilités identitaires. En évacuant, actualisant, empruntant ou confortant continuellement ses représentations de lui-même, le groupe se trouve à créer un espace discursif dans lequel il peut émerger et résister. Comme l'a avancé Bourdieu (1982) à propos de la fonction performative des discours – « dire, c'est faire » –, reconnaître un groupe en le nommant revient à le faire exister sur la scène sociale, donnant lieu à de multiples débats sur la manière de le désigner et de le définir ; des débats qui font écho à des enjeux, qui correspondent à des conflits réels et à des luttes impliquant des groupes sociaux.

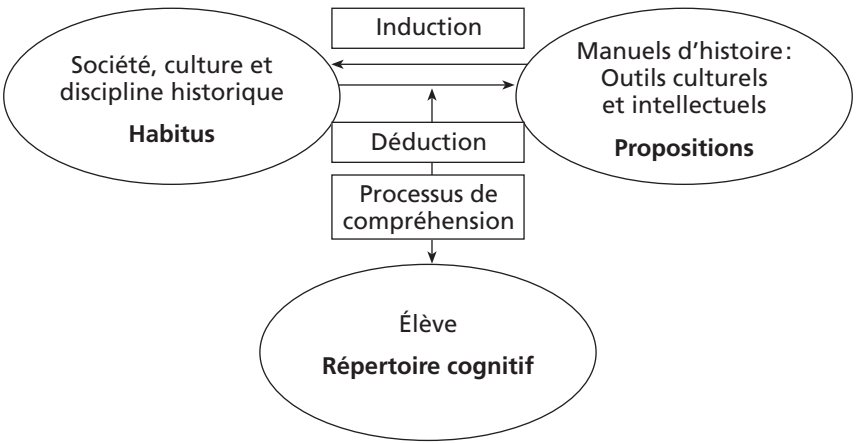
1.2.2. Une boîte à outils

Le manuel constitue une réalité textuelle à partir de laquelle l'élève construit son savoir afin de progresser en compréhension » (Barth, 2002, p. 74). Il s'agit d'une progression entendue non pas comme la formation et la fixation de croyances, mais comme une prise de position à l'égard d'autres possibilités, fondée sur un jugement critique, et réalisée au cours d'un cheminement continu entre l'élève et un objet de connaissance commun : « un processus de dialogue et de confrontation, de questions et de réponses » (Barth, 2002, p. 74). Dans ce cheminement, la compréhension de l'élève est tributaire des outils culturels et intellectuels mis à sa disposition, en ce qu'elle est balisée et orientée par ces derniers, et, pour cette raison, le manuel d'histoire peut être conçu comme une « boîte à outils » offerte à l'élève. Par ailleurs, ces propositions tirent leur genèse d'une réalité extratextuelle, présentant deux aspects insécables ; l'une symbolique, balisée par l'espace de la langue et de la culture, l'autre sociale, marquée du sceau d'une expérience vécue et partagée, ponctuée par des enjeux, des conflits et des luttes. Cette réalité extratextuelle est essentielle pour saisir la proposition d'un manuel d'histoire, car c'est d'elle que ses auteurs extraient les « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations ». La figure 1 de la page suivante permet d'illustrer cette notion.

Chacun des manuels analysés est lesté du bagage culturel et intellectuel de son temps. Ainsi, une proposition procède de représentations du monde correspondant à des valeurs, à des croyances et à des opinions communément partagées, et engagées au regard des débats collectifs et conflits sociaux. Par son caractère novateur, elle entraîne dans son sillage une certaine conception de la tradition. En outre, une proposition doit porter un corset épistémologique afin de s'harmoniser avec une logique

procédurale spécifique. Enfin, elle fait référence, explicitement ou non, au contexte politique et éducatif de son temps. C'est à partir de ces dimensions qu'il sera possible de procéder à l'interprétation des résultats.

FIGURE 1
La médiation assurée par le manuel d'histoire dans le processus de compréhension



Il faut aussi mentionner que cette recherche vise l'élaboration d'une théorie descriptive. Ce faisant : « [elle] tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition […] et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégageant […] les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (Van der Maren, 1996, p. 71). L'objectif consiste à mettre au jour certaines relations qui existent entre le manuel d'histoire nationale et son environnement, de manière à mieux saisir son action sur l'élève engagé dans un processus de compréhension. Restreinte à l'étude de trois manuels, cette recherche ne constitue pas une enquête sociohistorique de l'enseignement de l'histoire nationale depuis soixante ans, bien qu'elle puisse nourrir une démarche en ce sens. Inversement, elle ne se veut pas un regard critique, sous l'angle du matériel didactique, sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants d'histoire nationale jusqu'à aujourd'hui, en vue de cautionner ou de promouvoir certaines approches. En outre, elle n'entend pas rendre compte de propositions valables pour l'ensemble des manuels d'histoire publiés au cours

d'une période donnée, mais cherche plutôt à apprécier la pertinence de l'apport en signification de manuels ayant connu un sort enviable par leur grande diffusion et la pérennité de leur utilisation.

2. MÉTHODOLOGIE

L'objectif méthodologique consiste à saisir en quoi les manuels d'histoire nationale contribuent à un ordre normatif, en familiarisant les élèves avec des habitus de médiation. Le message structuré qu'ils véhiculent n'étant pas explicite, il exige, pour être intelligible, d'être appréhendé globalement, en ne se limitant pas à certaines sections ou à quelques thèmes, à la lumière du contexte socioculturel et intellectuel. Cette tâche est nécessaire, comme le souligne Caspard (1984, p. 70) : « […] les analyses de contenu d'ouvrages pédagogiques, […] constituent en réalité des exercices d'une difficulté redoutable : elles nécessitent une connaissance fine du contexte *total* de ces ouvrages, dans toutes ses dimensions économiques, politiques et sociales ». Ces préoccupations ont inspiré les modalités de l'analyse réalisée.

2.1. L'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage ne se voulait pas représentatif, mais significatif au regard de la notion de proposition. Trois manuels furent retenus aux fins d'analyse ; il s'agit de *L'histoire du Canada, Cours supérieur*, des pères Farley et Lamarche (1945), de *Canada-Québec, synthèse historique*, de Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1976), et *Le Québec : héritage et projets* de Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984). Leur sélection est justifiée par l'âge comparable des élèves auxquels ils s'adressaient et par leur large diffusion. À cet effet, des avis bien documentés justifient ce choix ; Dumont n'hésitera pas à parler de « l'époque du Farley-Lamarche » (Dumont, 1989, p. 379), alors que Laville (1987, p. 22) dépeindra le « Vaugeois-Lacoursière », comme le manuel qui « prit le marché pour des années, devenant un des succès majeurs de l'édition québécoise ». En ce qui concerne le manuel rédigé par Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984), la vérification auprès de praticiens en confirme l'usage répandu.

2.2. L'INSTRUMENTATION

Un mode de transcription systématique a été élaboré, procédant à partir d'un système de codage préétabli, reconnaissant que c'est à la fois pour être lu et regardé qu'un manuel est publié. Ainsi, une entrée dans le corpus de données est la retranscription d'une unité de texte ou d'une image, à

savoir son titre et les idées qu'elle évoque. En outre, un code a été accolé à chacune, pour éviter de perdre leur situation hiérarchique dans l'ordre de lecture proposé par le manuel, et préserver les liens logiques convenant à leur organisation. Également, un second code a été ajouté, permettant de connaître leur situation catégorielle – sommaire, image, exercice, etc. L'analyse des données retranscrites fut effectuée à l'aide d'un logiciel, Nudist, par la création de quatre rubriques – pour « ranger » les codes de *pattern* – adaptées aux angles d'approche de cette recherche (Miles et Huberman, 2003, p. 135), correspondant aux dimensions axiologique, épistémologique et « praxéologique ». La quatrième rubrique était consacrée à l'analyse qualitative et quantitative de la situation catégorielle et hiérarchique des données, autorisant une approche mixte, permettant de pondérer les composantes et la signification des propositions. Si elle contribue à poursuivre les objectifs de recherche, l'approche mixte est pleinement justifiée (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004, p. 60).

2.3. Grilles de lecture

Comme l'a déjà relevé Moniot (1993, p. 200) : « par nature et par conception, le manuel a tout pour s'offrir comme porte-parole, témoin – ou repoussoir – de la *science*, de ce qui est *socialement convenable*, et de la *pédagogie* ». La grille de lecture, visant à l'embrasser globalement pour chacune de ces dimensions, ne procédait pas par critères définis et fermés, la transcription ne servant qu'à orienter le regard du chercheur dans un va-et-vient entre elle et le manuel, par des questions ouvertes. La dimension épistémologique repose sur trois questions centrales : 1) « Quel est le mode de l'histoire ? » 2) « Quelles sont les conceptions relatives à la durée, de l'espace et de la société » 3) « Quelle est la fonction de l'histoire scolaire ? » La dimension axiologique concerne la dénomination et la définition du groupe, les valeurs autour desquelles les francophones du Québec se reconnaissent. D'une part, quels en sont les paramètres identitaires ? D'autre part, quels symboles peuvent leur être associés ? La dimension praxéologique vise à apprécier la médiation à laquelle peut se prêter le manuel pour l'enseignement, et elle a été abordée selon quatre plans : le texte, l'iconographie, les exercices-activités et les indications de toutes sortes (les lectures suggérées, les remarques, les notes, etc.). Les opérations de quantification n'ont pas cherché à établir des chiffres absolus, mais des proportions, de manière à discerner des tendances générales, suivant un modèle ouvert de codification, par induction (Deslauriers, 1991, p. 72). Cette approche mixte permet de nuancer les données obtenues par l'analyse qualitative.

2.4. L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce système de codage, procédant par rubrique, a permis l'introduction de données théoriques et contextuelles, tirées de la documentation pertinente, et par la suite l'élaboration de codes inférentiels, rendant compte des régularités entre des données et leur signification (Miles et Huberman, 2003, p. 113). Cette analyse a été réalisée à partir des données tirées des transcriptions au sein des quatre rubriques. Un premier codage, descriptif, a été effectué pour chacune des rubriques, afin de repérer certains éléments significatifs au regard des composantes recherchées et de postuler des relations possibles. L'introduction de variables théoriques et de considérations contextuelles a permis par la suite la révision de la structure de codage, suivant une démarche itérative entre les données tirées de la transcription et les manuels, dans la construction d'une structure relationnelle. Un contrôle de la fiabilité du codage, par intracodage, révèle une certaine stabilité, avec un taux d'environ 85 %. En outre, la totalité des données fut codée, ne laissant derrière aucun résidu.

3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La proposition mise de l'avant par chacun de ces manuels témoigne d'une sensibilité certaine à l'égard des problèmes contemporains, suivant une compréhension particulière de l'histoire scolaire. Dans un contexte de guerre, Farley et Lamarche (1945) renouvellent leur acte de foi en une histoire positiviste, ainsi que dans le pacte fédéral canadien. Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1976), s'appuyant sur une conception sociale et économique de l'histoire scolaire, lancent plutôt un appel au respect des principes démocratiques, rompant avec une conception homogène de la collectivité, et injectant des idéaux républicains de liberté et de laïcité. Viennent ensuite Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984) qui considèrent l'histoire comme une méthode de recherche visant l'élaboration d'interprétations afin de nourrir une conception distincte de la société québécoise.

3.1. PROPOSITION DE FARLEY ET LAMARCHE (1945) : HISTOIRE « TOTALE » POUR DEUX « RACES » ET PACTE FÉDÉRAL CANADIEN

La conception de l'histoire scolaire véhiculée par le manuel de Farley et Lamarche (1945) paraît plutôt traditionnelle, ou positiviste, en ce qu'elle s'apparente à l'école méthodique. C'est une école qui a la prétention ultime de tout savoir en sciences humaines, et qui aspire à l'objectivité absolue

en histoire par des techniques rigoureuses dans le traitement des sources (Bourdé et Martin, 1997, p. 181). Les auteurs semblent avoir nourri ces ambitions dans l'élaboration de cette synthèse exhaustive, « collectionnant » l'ensemble des faits relatifs à l'histoire du Canada : « La matière historique que nous présentons ne comprend pas uniquement les événements qui ont eu pour théâtre le Canada français, mais tous les événements qui se sont passés au Canada […] Il s'agit donc de l'histoire de tout le Canada. Il s'agit aussi de toute l'histoire du Canada » (Farley et Lamarche, 1945, p. 1). Ils s'apparentent également aux positivistes en ce qu'ils conçoivent l'histoire comme un territoire balisé en « secteurs » (Farley et Lamarche, 1945, p. 1). Certaines habitudes trahissent cette conception, notamment celle de se mettre à plusieurs pour rédiger une synthèse historique, selon le champ de spécialisation de chacun (Bourdé et Martin, 1997, p. 194), ce qui fut le cas pour ce manuel (Farley et Lamarche, 1945, p. 1). Cette conception est également perceptible à travers une approche essentiellement événementielle et chronologique. En effet, 12 % du total des entrées relatives à ce manuel, avec 404 occurrences, comportent une référence datée, ce qui en constitue une caractéristique notable, puisque ce pourcentage représente le double de celui qui a été dégagé pour le manuel publié par Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1976), et 17 fois le taux relevé dans le manuel présenté par Cardin et son équipe (1984).

Par ailleurs, l'histoire scolaire est perçue comme un récit, « un texte essentiel », investi d'une valeur intrinsèque, inaliénable et immanente du fait de la sanction historienne, notamment celle de Groulx (Farley et Lamarche, 1945, p. 2-3). Ce récit occupe largement l'espace de ce manuel et n'en accorde que très peu à d'autres canaux de communication, tels que les tableaux, les exercices, les images, etc. Globalement, il monopolise les trois quarts des données recueillies pour ce manuel, ce qui représente la proportion la plus élevée de tous ceux analysés, laissant le dernier quart pour quelques références (9,36 %), des exercices (8,15 %) et l'iconographie (6,1 %). À cet égard, ce manuel ne présente que très peu de documents historiques (14 % de l'ensemble iconographique), préférant les sources documentaires de seconde main, notamment les cartes géopolitiques et les dessins de personnages importants.

De plus, cette conception positiviste de l'histoire est probante par son attachement aux faits de nature politique, militaire et diplomatique. La catégorie de faits la plus importante est celle qui traite de la vie politique, dans une proportion de 32,8 %. Dans le même sillage, mais comptabilisé dans une catégorie indépendante pour illustrer une tendance évidente, ce manuel insiste en second lieu sur les personnages influents – découvreurs, administrateurs, religieux, politiciens, militaires et diplomates – qui ont façonné l'évolution du Canada, et ce, dans une proportion de 14,5 %,

avec 166 occurrences. En troisième lieu viennent quelques catégories de faits d'amplitude comparable, oscillant entre 9 % et 10 %, tels ceux relatifs à la vie socioculturelle, au conflit colonial anglo-français, aux multiples entreprises de colonisation, et à la religion. Les faits traitant de la vie économique, des différentes entreprises coloniales et des Amérindiens se partageant chacun de 3,5 % à 5 % des occurrences.

C'est sur ce fond d'histoire totale que ces auteurs mettent de l'avant leur proposition, s'appuyant sur une architecture hybride, déclinant une conception à la fois politique et ethnique de la référence identitaire, de sorte qu'ils puissent s'arrimer à un projet politique commun, le pacte fédéral, et à un projet socioculturel exclusif aux Canadiens français, comme l'affirmation et la progression du fait catholique et français dans cet ensemble politique canadien. L'un et l'autre de ces projets sont indissociables et s'articulent conjointement, les progrès de l'un étant conditionnels à ceux de l'autre. La reconnaissance d'un passé « canadien », c'est celui de deux groupes ethniques : « deux races qui habit[ent] le Canada [et qui] s'oppos[ent] par leur idéal et leurs conceptions » (Farley et Lamarche, 1945, p. 282). La recherche d'un équilibre, depuis la fin du XVIIIe siècle et au fil du XIXe siècle, prend tout son sens à travers le pacte fédéral, compris comme « un compromis pour unir deux nationalités différentes de langue et de religion dans un État unique, tout en sauvegardant les légitimes aspirations de chacune » (Farley et Lamarche, 1945, p. 479). La référence identitaire est bicéphale, en ce qu'elle s'articule suivant deux logiques différentes, voire opposées : la première, de nature ethnique, repose sur un mouvement centrifuge d'identification à la race, et la seconde, centripète, convie à la réconciliation et à la collaboration, suivant un raisonnement civique teinté de morale chrétienne.

Les auteurs déploient un univers de symboles pour donner du sens à leur proposition, en nourrissant visiblement six représentations du Canada. La première le dépeint comme un espace géographique à découvrir et à occuper, illustrant du coup la pérennité de l'œuvre ancestrale, notamment à travers la colonisation. La deuxième consiste à le percevoir comme un bassin de ressources naturelles quasi inépuisables et de forces hydrauliques. La troisième présente le Canada comme un territoire convoité par des puissances étrangères ; la France, l'Angleterre et les États-Unis se sont tour à tour affrontés pour s'accaparer la part du lion, ce qui explique pourquoi ce n'est qu'à la fin du XIXe siècle qu'il gagne en autonomie et en indépendance. La quatrième définit ce pays comme un espace socioculturel et politique divisé et menacé, du fait d'une immigration massive et continue, drainant dans son sillage des épidémies, des conflits politiques et militaires majeurs, tels les problèmes parlementaires et les rébellions. Les auteurs soulignent les excès des nouveaux courants d'idées,

tels le libéralisme et la laïcité : « ***L'Institut Canadien***, fondé pour promouvoir le développement intellectuel, verse dans le ***libéralisme doctrinal***. Mgr Bourget interdit d'abord sa bibliothèque et condamne ensuite la société elle-même » (Farley et Lamarche, 1945, p. 372). Dans ce contexte hostile, une cinquième représentation concerne l'existence d'une culture canadienne-française à défendre et à promouvoir, à savoir une religion et une langue vivantes et rayonnantes à l'échelle nord-américaine. Enfin, la sixième conçoit le Canada comme une marche générale vers le progrès ; le progrès politique, tel qu'il est exprimé par le projet confédératif canadien, s'inscrit dans un continuum débutant en 1763, partant d'un régime autocratique imposé par Londres et évoluant vers la démocratie plus ou moins achevée de 1945, ainsi que vers l'autonomie gouvernementale à l'égard de l'Angleterre (Farley et Lamarche, 1945, p. 431).

Ces représentations reposent sur un ensemble de croyances et de valeurs. D'abord, les auteurs insistent sur les liens inextricables entre la moralité exemplaire des Canadiens français et la présence forte de l'Église catholique, gardienne de la foi, de la culture, et même de la paix sociale. Ensuite, ils soulignent que cette présence, vecteur de survivance et de progrès, ne serait pas possible si les générations antérieures ne s'étaient pas battues pour obtenir la liberté religieuse, dans la foulée du projet politique canadien. Cette liberté est d'autant plus importante qu'elle est menacée un peu partout, d'où la nécessité pour les Canadiens français de former un groupe homogène, uni et coalisé pour poursuivre la lutte ancestrale. Une lutte entendue non pas comme une fatalité, mais une éventualité, car, selon les auteurs, la recherche du compromis, et non l'affrontement, est promesse de succès. Les deux « races » ont en partage des intérêts communs, et un projet politique prometteur, exigeant le regroupement des forces pour affirmer la « puissance du Canada » (Farley et Lamarche, 1945, p. 378-379).

3.2. Proposition de Lacoursière, Provencher et Vaugeois (1976) : la république

Au moment de mettre sous presse ce manuel, Lacoursière, Provencher et Vaugeois ont derrière eux une réputation établie, leurs publications antérieures étant révélatrices de leur conception de l'histoire scolaire. Largement diffusé dans le milieu scolaire, *Le Boréal Express*, présentant l'histoire sous forme journalistique, avait déjà entamé une rupture épistémologique avec les ouvrages scolaires antérieurs. Ce manuel reconduit, essentiellement à trois niveaux, cette rupture, s'apparentant à celle qui a été entamée par l'école française des *Annales*.

D'abord, la discipline historique ne cherche plus l'élaboration d'une explication du passé, prenant forme à travers un récit continu et complet, mais veut plutôt permettre, en se détachant des jugements de valeur, l'élaboration d'interprétations autorisant une meilleure compréhension des phénomènes sociaux (Bourdé et Martin, 1997, p. 228). L'ambition de ce manuel ne consiste pas à présenter un récit explicatif, mais une information fouillée et diversifiée (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976, p. 7). Cette philosophie transpire de ce manuel en réservant une portion réduite au récit, représentant 63,6 % des données. La portion dévolue aux documents originaux et historiens monopolise le reste de l'espace (36,4 %), dont la moitié est relative à l'iconographie (48,9 %), et le reste désigne les références documentaires, situées en bas de page. L'iconographie révèle une préférence pour le document historique, dans une proportion de 85 %, n'autorisant que 15 % de documents contemporains. Les deux tiers de ces documents originaux sont non écrits. Ce faisant, la source n'est plus le privilège exclusif de l'historien, qui accepte de prêter son coffre à outils à la classe d'histoire, en invitant à faire appel à un éventail élargi de matériaux, notamment archéologiques, artistiques et numismatiques, à l'instar des *Annales* (Bourdé et Martin, 1997).

Cette nouvelle conception de l'histoire économique et sociale se reflète à travers les travaux des historiens cités, dont les auteurs – les Brunet, Frégault, Hamelin, Ouellet, Séguin et Trudel (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976, p. 7) – se réclament. En outre, le cadre géographique est élargi, pour apprécier avec plus d'acuité la genèse des changements sociaux, rappelant l'école des *Annales*, opposée à un découpage hermétique des territoires et des aspects de la réalité sociale, préjudiciable à la compréhension de leurs interactions (Bourdé et Martin, 1997). Le titre du manuel est révélateur – *Canada-Québec, synthèse historique*, car il ne fait pas référence à une entité territoriale déterminée, mais à une réalité continentale et occidentale changeante dans le temps et l'espace. Quelques exemples illustrent ce virage : « L'effort militaire de la France a été plus grand pour aider les États-Unis à conquérir leur indépendance que pour permettre au Canada de demeurer français » (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976, p. 233) ; « Environ 50 pour cent des immigrants gagnent finalement les États-Unis. Déjà le Canada apparaît comme l'antichambre de l'immigration américaine » (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976, p. 366).

Cette conception de l'histoire scolaire, ouverte et interprétative, dégagée des frontières géographiques et culturelles pour réfléchir les phénomènes sociaux, entraîne dans son sillage une proposition du même acabit. La référence identitaire ne s'attache plus à un projet politique canadien bien défini, mais elle paraît plus éthérée, d'inspiration républicaine,

dont la géométrie est variable ; Canada-Québec, l'espace géographique et politique est circonscrit, mais non précisé, du fait que ce projet en suspens ne s'y est pas encore pleinement réalisé, contrairement aux États-Unis, à cause de la présence britannique, comprise au sens de force d'inertie loyaliste et monarchique. La Révolution tranquille incarne l'affirmation du peuple, dans sa marche vers une démocratie plus saine, et sa volonté de prendre en main son destin.

Cette proposition républicaine repose sur un univers de représentations de même nature. La première considère que, dans l'histoire du Québec et du Canada, il a toujours existé deux réalités sociales et politiques distinctes, à savoir les Canadiens et les Français sous le Régime français, les Canadiens français et les *Canadians* sous le Régime anglais, et les Québécois et Canadiens pour la période plus récente. La deuxième considère, conséquemment, que l'évolution historique de ces deux entités révèle des différences significatives, du fait que les rapports entre les deux groupes sont dépeints comme inégaux, les métropoles projetant et protégeant des individus en position de force à l'égard du peuple. Ainsi, les Britanniques, puis la majorité anglophone au sein de l'union fédérale, ont dominé plusieurs aspects de la vie sociale, économique et politique canadienne ; et le peuple, minoritaire et francophone, essaie depuis longtemps de desserrer l'étau de cette domination. Une troisième représentation dominante tend à illustrer l'apport significatif des États-Unis et des immigrants dans ce processus, sur les plans idéologique, économique, politique, technique, culturel, etc.

Les auteurs tablent sur certaines valeurs relatives à ce projet républicain dans l'interprétation du passé collectif, à commencer par un idéal démocratique, où le peuple est le siège du pouvoir, suivi d'un idéal de laïcité, selon lequel les ambitions du clergé et celles d'une démocratie sont incompatibles et irréconciliables. Celles-ci sont chapeautées par un idéal de liberté – visiblement l'aspect le plus important – considérant que c'est en prenant les rênes de son destin que le peuple peut véritablement être libre et affirmer cette liberté dans ses projets collectifs. Les auteurs reconnaissent certains personnages, tels Papineau, Duvernay, De Lorimier, qui, par leur œuvre, ont nourri et inspiré cette soif de liberté. Dans la mesure où le Canada perpétue les inégalités sociales et politiques, il ne saurait et ne devrait pas constituer un obstacle à l'émancipation du peuple ; cet exemple est intéressant : « Dans tous les pays du monde, celui qui verse son sang pour la patrie a droit au titre de héros. Les peuples libres savent se souvenir de leurs patriotes » (Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976, p. 315). Il ne s'agit pas ici de considérer cette proposition comme une position politique favorable à la séparation, mais plutôt comme un principe démocratique selon lequel le peuple a le devoir de défendre sa liberté en refusant de reproduire les inégalités susceptibles de la restreindre.

3.3. Proposition de Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984) : la société distincte

Le manuel de Cardin, Bédard, Demers et Fortin s'apparente au précédent dans la logique de scientificité mise de l'avant par ses auteurs. Cette logique semble être davantage au diapason de celle qui est promue à un niveau supérieur, en ce qu'elle constitue essentiellement une démarche de compréhension, procédant d'un mode original d'interrogation et d'investigation, propre à celui de l'historien. À cet effet, le premier chapitre du manuel, intitulé « Connais-tu le Québec ? », est très probant. La première page comporte un dessin du territoire québécois ayant en son centre un point d'interrogation ; elle donne le ton à une démarche fondée sur un questionnement prenant pied dans la situation politique, économique et sociale du Québec actuel. « L'actualité, ou l'histoire qui se fait » (Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984, p. 10), inspire une conception de l'histoire scolaire ancrée dans le présent, par et pour le présent, pour l'appréhender et le comprendre. Pour ce faire, ce manuel invite à puiser à même les quotidiens pour extraire des articles susceptibles de donner du sens à l'histoire. En outre, le dépouillement quantitatif des données révèle que 26,2 % d'entre elles sont relatives à des activités, dispersées intentionnellement en cours, mais surtout, en fin de chapitre, ce qui donne à penser que, en sollicitant constamment les connaissances acquises de l'élève, les auteurs conçoivent l'histoire scolaire comme une perpétuelle interrogation à nourrir et à soutenir. Toutefois, au regard de ce principe, les activités proposées ne semblent pas revêtir la même valeur, du fait que certaines exigent un effort de réflexion plus poussé que d'autres.

Dans cet esprit, ils reconnaissent que l'histoire scolaire comme mode d'interrogation et d'investigation est une forme de langage sans laquelle la démarche historienne est impossible. Une quinzaine de concepts – à commencer par ceux de société, colonisation, État, culture, etc. – sont ainsi mis en exergue pour permettre une compréhension de l'histoire qui soit structurée et dégagée de sa dimension exemplaire (Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984) [2]. En outre, quelques dizaines de concepts – tels que l'agriculturisme et l'indépendantisme – qui gravitent autour de ces derniers trouvent droit de cité dans le texte et les activités proposées.

Enfin, l'histoire scolaire est perçue comme un mode d'investigation, semblable à celui de l'historien. Les 12 fiches méthodologiques présentées dans le chapitre d'introduction convient l'élève à faire usage d'une méthode de travail, à l'instar de celle de l'historien, dans le cadre d'une

2. Voir spécialement, p. 49, 62, 92, 104, 135, 175, 189, 215, 247, 319, 352, 394, 425, 445 et 477.

démarche de compréhension qui déborde le contexte du manuel, mais qui passe nécessairement par lui. Poursuivant la tendance entamée par le manuel précédemment analysé, la portion des données associées au récit affiche un taux de 51,8 %, allouant le reste à d'autres voies de communication, à savoir aux activités (26,6 %), à l'iconographie (16,6 %) et à des suggestions de lectures supplémentaires (près de 6 %). Il se profile, derrière cette réduction de l'importance du texte et des références aux repères chronologiques (moins de 0,8 %), une conception de l'histoire scolaire fondée sur l'usage de sources diverses, à la fois historiques (41,3 %) et historiennes (58,7 %), avec une légère préférence pour celles-ci. Leur abondance exprime une préoccupation pour une compréhension des phénomènes historiques, procédant à partir des outils de l'historien (tableaux, graphiques, photographies, etc.).

Ce que Cardin et son équipe proposent aux élèves, en les invitant à s'interroger sur le Québec actuel, s'apparente à ce qu'il est communément convenu d'appeler « la société distincte », c'est-à-dire que les auteurs les convient à s'intéresser à ce qui distingue le Québec de l'ensemble canadien, américain et occidental, et à retracer cette distinction à travers le temps. Le propos ne gravite pas autour d'idéaux politiques, mais porte à s'intéresser à une société originale, à travers sa genèse historique. La société québécoise est présentée comme un élément stable au fil de l'histoire, en perpétuelle évolution, exprimant sa distinction à travers sa réponse au changement. C'est une distinction qui ne repose pas simplement sur une langue ou une religion particulière, mais surtout sur un mode de vie, une mentalité et une vision du monde.

Les auteurs s'appuient essentiellement sur quatre représentations de cette société distincte. Premièrement, la société québécoise est minoritaire à travers sa vie économique, sous influence étrangère, sa réalité continentale, largement anglophone, et sa position politique, du fait que : « Maîtres du gouvernement fédéral, les Canadiens anglais exercent par le fait même une influence dominante sur le développement de l'ensemble du pays » (Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984, p. 304). Deuxièmement, la société québécoise est présentée comme une société diversifiée économiquement, socialement et politiquement, avec la présence et l'influence de divers groupes sociaux et d'idéologies correspondantes, notamment la bourgeoisie francophone, les syndicats, les intellectuels, les femmes, etc. Troisièmement, cette société est organisée, ce qui se reflète par l'occupation du territoire, l'exploitation des ressources, l'organisation sociale et l'autonomie politique garantie par le gouvernement provincial. Quatrièmement, cette société exprime son originalité à travers l'aménagement du territoire, une religion, une langue, des institutions, une culture et une mentalité. Ces représentations témoignent du caractère distinct de cette

société et expriment sa normalité : « Elle possède tout ce qui constitue une société coloniale normale : des institutions politiques, sociales et religieuses bien établies et adaptées au milieu, une vie rurale et une vie urbaine qui se complètent, une population diversifiée » (Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984, p. 148).

Au chapitre des croyances et des valeurs, ce manuel constitue en quelque sorte un acte de foi en la force de stabilité de la société québécoise qui, en dépit des pressions de toute nature trouvant leur origine à l'étranger et s'exerçant à son endroit, a toujours fait preuve d'une capacité de résistance suffisante pour assurer sa survie et affirmer sa distinction. Une distinction léguée à la génération actuelle et à perpétuer pour celles à venir, non pas par la conservation des traits constitutifs de son originalité, mais par la manière d'appréhender les problèmes actuels, suivant ce que cette société est et les possibilités concomitantes, qu'elle juge à propos de considérer.

4. DISCUSSION

Pour donner suite à cette présentation des propositions véhiculées par ces trois manuels d'histoire nationale, perçus comme des boîtes à outils culturels et intellectuels mis à la disposition de l'élève pour penser la société qui l'entoure dans la perspective du temps, il semble que quelques éléments d'explication méritent d'être apportés avant de conclure. D'abord, il faut noter une certaine familiarité entre la conception de l'histoire scolaire nourrie par les auteurs, et leur vision de la société et de son évolution, une proposition présentant une face disciplinaire cohérente avec des positions politiques. Le premier manuel analysé se fait ouvertement le promoteur de l'unité canadienne, reposant sur un « pacte fédéral », entendu comme « la parole donnée » (Farley et Lamarche, 1945, p. 479), et dont l'histoire est la gardienne et le plus sûr garant. Dans cet esprit, cette histoire scolaire se voulant exhaustive, vise le consensus et une sorte de nivellement par la connaissance : toute l'histoire, de tous les Canadiens, pour tous les Canadiens. Cette position est bien de son temps, les historiens de l'école méthodique se sont faits d'actifs promoteurs de la conscience nationale : « l'étude du passé de la France est une tâche primordiale […] par laquelle nous pouvons rendre à notre pays l'unité et la force morale » (Monod, 1876, dans Bourdé et Martin, 1997, p. 187). En outre, le programme d'études, dans ses visées éducatives, semble rappeler cette préoccupation, alors que le monde se relève péniblement d'une guerre horrible, rappelant l'importance de la cohésion sociale et de la formation morale des élèves. Un programme aux visées patriotiques, correspondant à une idéologie qualifiée d'ethnocentrique (Baillargeon, 1998, p. 518).

Les deux autres manuels nourrissent une conception de l'histoire scolaire s'inspirant visiblement du double renouvellement de la discipline historique réalisée au cours des années 1930, avec l'école des *Annales*, et des années 1970, avec l'avènement de la nouvelle histoire. La logique de scientificité repose sur une procédure d'interprétation par l'analyse des sources. Toutefois, quelques éléments les distinguent ; celui qui a été publié par Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984) insiste davantage sur l'interrogation et les principes méthodologiques de la démarche historienne, alors que l'autre, même s'il ne fait pas de même, se montre plus généreux en ce qui a trait à la présentation de sources historiques, dont la qualité de la reproduction et la diversité n'ont pas d'égal. Ces différences s'expliquent peut-être par leur position à l'égard du programme d'études. Le premier s'inscrit dans la foulée du programme de 1982 et de ses devis, imposant aux maisons d'édition des normes rigoureuses, alors que le second n'a pas été élaboré en fonction d'un programme (Moreau, 2003, p. 123).

Quelques éléments peuvent être avancés pour comprendre la proposition de ces deux manuels. En fournissant des outils intellectuels plus affinés, ils font preuve de conscience à l'égard du défi que représentent pour les élèves – pour les former comme personnes libres et responsables – les profonds bouleversements sociaux, politiques et identitaires que traverse le Québec contemporain. Alors que certaines certitudes sont interrogées et ébranlées, et que de nouvelles options idéologiques et politiques émergent, l'équipe du *Boréal Express* semble promouvoir des idéaux de démocratie, de liberté et de laïcité. Ce manuel cherche à reconnaître des valeurs communes, partagées par les démocraties occidentales, pour inviter les Québécois à y communier, en tant que société « normale ». Le manuel de Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984) semble nourrir la même conception des choses, si ce n'est qu'en plus d'être normale, on avance l'idée que cette société est distincte. Ce credo de la société distincte est encore aujourd'hui dans l'air du temps. Les politiciens et les intellectuels, souverainistes ou fédéralistes, de droite ou de gauche, le brandissent régulièrement pour défendre des décisions auprès de la population, ou pour appuyer des choix idéologiques et politiques.

CONCLUSION

Si « l'histoire est fille de son temps » (Braudel, 1969, p. 115), le manuel d'histoire en est le benjamin. Il s'efforce d'imiter le comportement exemplaire de sa grande sœur, mais elle le devancera toujours d'une coudée, car ils n'ont pas épousé la même vocation. Si la première cherche à approfondir les connaissances, le second veut faire progresser la société, ce qui le rend

plus perméable aux préoccupations de ses contemporains. Ce sont là des préoccupations qui ne sont pas une simple considération de plus, mais le principal ressort dans la construction d'une proposition *ad hoc*. La compréhension de ces propositions paraît d'autant plus intéressante qu'elle semble témoigner des bouleversements vécus par la société québécoise à des époques charnières de son histoire. L'analyse des manuels d'histoire dénote une volonté d'apporter aux débats des éléments qui soient à la fois neufs et accessibles à chacun, en élargissant le cercle de discussion aux élèves, futurs citoyens. Ces propositions ont ceci de commun qu'elles émergent d'une volonté d'améliorer le sort de la société québécoise, et non de simplement transmettre un héritage de connaissances. Le pacte fédéral, la société démocratique et laïque d'inspiration républicaine et la société distincte sont toutes des vues qui proposent une solution souhaitable et durable aux problèmes collectifs.

Ces trois manuels, publiés à l'intérieur de soixante ans, peuvent révéler quelques tendances quant à l'évolution de l'ensemble des manuels imprimés au cours de cette période. Ainsi, ils reconnaissent tous l'importance de la démocratie, en tant que valeur collective et mode de fonctionnement politique, ce qui constitue peut-être le seul et le plus important élément de continuité permettant de les relier. Cette découverte est lourde de conséquence et a quelque chose de rassurant, car elle donne à penser que nos manuels d'histoire nationale contribuent à la tradition démocratique. Toutefois, le nombre de manuels analysés dans cette recherche est insuffisant pour conclure à une évolution marquée de points de rupture. En outre, l'analyse de ces manuels demeure peut-être encore trop sommaire, étant donné les limites de ce chapitre, pour en brosser un portrait juste et nuancé. Par exemple, les exercices et les activités proposés par les manuels de Farley et Lamarche (1945) et de Cardin, Bédard, Demers et Fortin (1984), s'ils avaient été étudiés plus en profondeur, auraient peut-être mené à d'autres conclusions relativement aux visées éducatives de l'histoire scolaire. Néanmoins, elle a permis d'éclairer quelques liens entre le manuel d'histoire et son environnement socioculturel et intellectuel, en plus d'avoir suggéré une approche théorique permettant de dépasser le simple niveau des évidences exprimées en pages liminaires. Cette tentative d'appréhender globalement le manuel d'histoire nationale, en son fond et sa forme, mériterait d'être poursuivie en examinant d'autres manuels.

BIBLIOGRAPHIE

Baillargeon, N. (1998). « Les programmes de 1937 à 1941 », dans M. Allard et B. Lefebvre (dir.), *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 509-519.

Barth, B.M. (2002). *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Retz.

Blum, A.F. (1971). « The Corpus of Knowledge as a Normative Order : Intellectual Critiques of the Social Order of Knowledge and Commonsense Features of Bodies of Knowledge », dans M.F.D. Young (dir.), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan.

Bouchard, G. (2001). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde, essai d'histoire comparée*, Montréal, Les Éditions du Boréal.

Bourdé, G. et H. Martin (1997). *Les écoles historiques*, Paris, Seuil.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

Braudel, F. (1969). *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion.

Bru, M. (2002). « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? », dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 133-154.

Cardin, J.F., R. Bédard, E. Demers et R. Fortin (1984). *Le Québec : héritage et projets*, Montréal, Éditions HRW.

Caritey, C. (1993). « Manuels scolaires et mémoire historique au Québec. Questions de méthodes », *Histoire de l'éducation*, 58, p. 137-164.

Caspard, P. (1984). « De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires », *Histoire de l'éducation*, 21, p. 67-74.

Choppin, A. (1993). « L'histoire des manuels scolaires. Un bilan bibliométrique de la recherche française », *Histoire de l'éducation*, 58, p. 165-185.

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.

Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Les Éditions du Boréal.

Dumont, M. (1989). « L'enseignement de l'histoire », *L'action nationale*, *79*(4), p. 375-394.

Farley, P.E. et G. Lamarche (1945). *Histoire du Canada, Cours supérieur*, Montréal, Librairie des Clercs de Saint-Viateur.

Freyssinet-Dominjon, J. (1969). *Les manuels de l'école libre 1882-1959*, Paris, Armand Colin.

Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Les Éditions du Boréal Express.

Joutard, P., J. Estèbe, E. Labrousse et J. Lecuir (1976). *La Saint-Barthélemy ou les résonances d'un massacre*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Lacoursière, J., J. Provencher et D. Vaugeois (1976). *Canada-Québec, synthèse historique*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.

Laville, C. (1987). « Évolution du manuel d'histoire au secondaire », *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 25 octobre, p. 21-25.

Lecuir, J. (1984). « Manuels scolaires et mémoire historique. Réflexions autour d'un sondage », dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, p. 217-235.

Le Goff, J. (1978). « L'histoire nouvelle », dans J. Le Goff, R. Chartier et J. Revel, *La nouvelle histoire*, Paris, CEPL, p. 210-241.

Lenoir, Y. (1996). « Médiation cognitive et médiation didactique », dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 223-251.

Létourneau, J. (1995). « La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », *Recherches sociographiques*, *36*(1), p. 9-33.

Lévi-Strauss, C. (1973). *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

Marrou, H.I. (1959). *De la connaissance historique*, Paris, Seuil.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.

Miles, M.B. et M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2e éd., Paris, De Boeck.

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Paris, Éditions Nathan.

Moreau, D. (2003). *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970 : autopsie d'une réforme avortée*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Moreau, D. (2004). « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? », *Bulletin d'histoire politique, le Rapport Parent, 1963-2003, une tranquille révolution scolaire ?*, *12*(2), p. 137-150.

Pinard, R., P. Potvin et R. Rousseau (2004). « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, 24, p. 58-82.

Pomian, K. (1997). « Histoire culturelle, histoire des sémiophores », dans J.P. Rioux et J.F. Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, p. 73-100.

Prost, A. (1997). « Sociale et culturelle indissociablement », dans J.P. Rioux et J.F. Sirinelli (dir.), *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, p. 131-146.

Riemenschneider, R. (1984). « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective », dans H. Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, p. 127-140.

Sachot, M. (2004). « Discipline du maître, discipline de l'élève : contre une " disciplinarisation " du primaire », dans M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Ségal, A. (1990). « L'éducation par l'histoire », dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 241-266.

Ségal, A. (1992). « Périodisation et didactique : le Moyen Âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, *30*(3), p. 8-13.

Spallanzani, C., D. Biron, F. Larose, J. Lebrun, Y. Lenoir, G. Masselter et G.R. Roy (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

CHAPITRE 12

Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982

Un bilan critique[1]

Robert Martineau
Université du Québec à Montréal
martineau.robert@uqam.ca

1. Ce texte contient des extraits d'une publication antérieure de l'auteur intitulée « Le manuel d'histoire aujourd'hui et demain : l'exemple du Québec », dans *Actes du colloque Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*, tenu à Louvain-la-Neuve, octobre 2003, Presses de l'Université catholique de Louvain, 2005.

Résumé

L'auteur examine le rôle joué par les manuels dans le cadre d'une réforme pédagogique. En procédant à un bilan critique de plus de vingt ans d'application des programmes d'histoire issus de la réforme de 1982 au Québec, il tente d'apprécier jusqu'à quel point les manuels d'histoire ont rempli la fonction qui leur était dévolue dans les Devis, c'est-à-dire celle de porter le renouveau attendu de l'enseignement de l'histoire. Puis, à partir des leçons qu'il est possible de tirer de la production et de l'utilisation faite des manuels d'histoire durant cette période, il se demande, à l'orée d'une nouvelle réforme de l'enseignement de l'histoire, si des manuels peuvent être porteurs d'une réforme pédagogique, et à quelles conditions.

Toute réforme pédagogique comme celle qui s'amorce présentement dans les écoles secondaires du Québec engendre à la fois beaucoup d'insécurité et d'attentes chez les enseignants qui se demandent qui va les soutenir dans cette démarche de mise à jour, surtout lorsqu'il n'est pas certain que toutes les conditions nécessaires à l'implantation et à l'actualisation de cette réforme seront réunies. Il faut préciser qu'à cet égard la pression exercée sur les auteurs de manuels est très forte depuis quelques décennies au Québec où ils se sont vu confier d'énormes responsabilités. En effet, depuis 1982, en plus des exigences du marché et de l'âpre compétition entre éditeurs, les auteurs de manuels ont dû, souvent malgré eux (Allard, 1983, p. 32), se plier à la commande singulière du ministère de l'Éducation dont les critères d'approbation du matériel didactique sont étroitement liés aux attentes de son projet éducatif. Ainsi, il ne faut pas s'étonner que, dans le contexte de la réforme pédagogique en cours depuis 1997, nous lisions dans un document officiel tenant lieu de devis pour les auteurs que le manuel a pour objet de soutenir l'enseignement et l'apprentissage, de servir de référence pour l'élève, mais aussi pour les personnes appelées à l'aider ou à le soutenir, notamment les parents, d'être porteur de culture et de promouvoir certaines valeurs sociétales (Comité d'évaluation des ressources didactiques, 2003). En outre, y lit-on, pour être approuvé, le manuel de l'élève doit contenir de façon suffisante tous les éléments requis pour réaliser les apprentissages visés par le programme. Au cœur des éléments prescrits du programme de formation, la situation d'apprentissage – en réalité, la situation-problème – y est reconnue comme étant le dispositif didactique le plus apte à en favoriser l'intégration dans le respect de ses visées fondamentales et à développer les compétences retenues. Dans ce contexte, les situations d'apprentissage proposées dans le manuel devraient

> […] par leur complexité, favoriser le développement des compétences disciplinaires et transversales tout en permettant l'intégration et le réinvestissement des connaissances acquises ; être adaptées à l'âge et aux besoins des élèves ; par le traitement retenu, permettre aux élèves de donner du sens à leurs activités, notamment en s'appuyant sur les domaines généraux de formation et en fournissant des repères culturels connus situés dans une perspective historique ; privilégier l'engagement actif de l'élève en le mobilisant dans sa propre démarche d'apprentissage et en sollicitant sa collaboration avec les pairs ; prendre en charge toutes les composantes des compétences disciplinaires d'une matière donnée, ainsi que les compétences transversales et les domaines généraux retenus pour une discipline donnée ; intégrer des pistes d'évaluation qui permettront à l'élève et à l'enseignant de faire le point régulièrement sur la qualité des apprentissages visés (Comité d'évaluation des ressources didactiques, p. 11).

En bref, porter la réforme… *A posteriori*, l'examen de ce qui était attendu des manuels d'histoire suscite certaines interrogations. Un manuel peut-il porter une réforme pédagogique ? Suffit-il d'écrire des manuels pour qu'une réforme se réalise ? Et, plus spécifiquement, la réussite d'une réforme pédagogique et, dans sa foulée, celle des élèves est-elle fonction de la qualité des manuels mis à leur disposition ?

L'adoption, au Québec, de nouveaux programmes d'histoire au secondaire en 1982 et leur mise en application dans les années qui suivirent nous offrent à cet égard un bel exemple d'une réforme pédagogique où les manuels firent l'objet de grandes attentions de la part du ministère de l'Éducation et des maisons d'édition à qui l'on confia, sans équivoque, le mandat de porter le renouveau pédagogique souhaité. L'examen des conditions dans lesquelles cette croisade fut menée au début des années 1980 et des résultats obtenus permet d'apporter un éclairage intéressant sur la réforme en cours depuis 1999 où, à bien y penser, toutes les conditions semblent réunies pour que l'histoire se répète. Du coup, cette analyse offre aussi des enseignements précieux sur les conditions favorables à l'actualisation des réformes à venir et sur le rôle que sont appelés à y jouer les manuels. J'aborderai ces questions à partir d'un double point de vue : celui d'un historien, pour qui toute question relative aux réalités sociales – en l'occurrence les manuels d'histoire – ne peut être comprise qu'en tenant compte des contextes et de la durée dans laquelle elle s'inscrit, et celui d'un didacticien, pour qui un manuel d'histoire n'a de sens qu'en fonction de ses usages réels.

1. L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET SES MANUELS DEPUIS 1960

L'histoire qui s'enseigne aujourd'hui dans les écoles secondaires du Québec et les raisons pour lesquelles on l'enseigne ne sont plus les mêmes qu'il y a quarante ans. En réalité, l'évolution de l'enseignement de l'histoire s'est effectuée parallèlement à celle de la société, des mentalités et des finalités éducatives. Trois réformes de l'enseignement de l'histoire ont eu lieu depuis quarante ans, comme le montre le tableau 1. La première, sans doute la plus spectaculaire, fut lancée par le Rapport Parent (1964, publié par le ministère de l'Éducation). La seconde, la plus insidieuse, fut proposée en 1982 dans la foulée du *Livre orange* et s'incarna dans les programmes encore en vigueur dans les écoles secondaires. La troisième, la plus audacieuse, s'amorce présentement. L'occasion est belle, quarante ans après le Rapport Parent, et au moment de s'engager dans un nouveau tournant pédagogique, pour réfléchir à la légitimité sociale et éducative

TABLEAU 1

Quelques éléments d'une histoire de l'enseignement de l'histoire au Québec (1960-2002)

Époques	*Contexte*	*Fonctions de l'enseignement scolaire de l'histoire*	*Programmes*	*Pédagogie*	*Manuels*
Avant 1960	Société consensuelle, homogène, catholique, conservatrice. Éducation sous la gouverne des communautés religieuses.	Instruire des *patriotes* et *de bons chrétiens*. Formation civique, patriotique et religieuse.	Des « instructions officielles ». Les manuels font office de programme.	Exposer la *matière*, la faire prendre en notes, la faire mémoriser.	Récits historiques épiques visant à *frapper l'imagination des jeunes*. Rédigés par des communautés religieuses.
Les années 1960-1980	Révolution tranquille (Rapport Parent). Décléricalisation de la société. Création du ministère de l'Éducation. Scolarisation massive. Nationalisme.	Former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes. Habituer l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements mesurés.	Des énoncés de thèmes ou de chapitres à être *couverts* par les enseignants. Quelques orientations pédagogiques.	La *réforme Parent* est peu appliquée en histoire : la « tradition » demeure. Quelques foyers d'innovation.	Le récit linéaire traditionnel. Ouvrages de consultation. Aucun dispositif didactique réel, nonobstant le texte du discours historique. Meilleure qualité historiographique. Quelques percées novatrices.
Les années 1982-2004	Ouverture du Québec au monde. Modernisation de l'État. Scolarisation donne ses fruits. Médias de masse. Immigration.	Initier à la *pensée historique* en développant chez les élèves des habiletés intellectuelles et techniques associées au travail de l'historien.	Un programme *d'apprentissage* par objectifs hiérarchisés liant contenu historique et habiletés. Objectifs explicites de formation.	Foisonnement pédagogique. Exposé magistral domine encore. « Faire des activités, des exercices » d'apprentissage.	Réalisés à partir de devis précis. Dispositif didactique plus explicite. Multiplicité de productions. Obligation d'approbation par le MEQ. Période faste des *cahiers d'exercices*.

de ces réformes et pour tenter de reconnaître les facteurs susceptibles de contribuer ou de nuire à leur actualisation. Car au Québec, comme ailleurs, l'histoire de l'enseignement de l'histoire a souvent laissé voir un important clivage entre les réformes souhaitées et les réformes réalisées, comme l'a d'ailleurs montré Moreau (2003) dans son mémoire de maîtrise consacré aux changements souhaités à l'enseignement de l'histoire par le Rapport Parent.

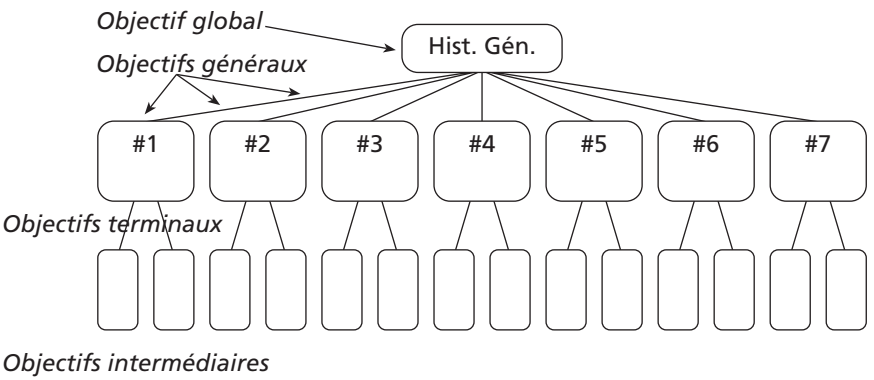
Dans le Québec consensuel, homogène, catholique et conservateur des années 1950, les documents officiels invitaient essentiellement les enseignants d'histoire à instruire « des patriotes et des bons chrétiens » (Dupuis, 1977). Sommaires, les programmes d'études étaient constitués d'un énoncé des chapitres de « matière à couvrir » et « d'instructions » venant le plus souvent du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. La pédagogie allait de soi : exposer la matière, la faire prendre en notes par les élèves et la faire mémoriser. Quant aux manuels, rédigés et édités par des communautés religieuses, ils étaient meublés de récits historiques épiques et d'illustrations destinées à « frapper l'imagination et toucher le cœur des jeunes », comme le souhaitait le programme (Surintendant de l'Instruction publique, 1959, p. 483).

À la faveur de la « Révolution tranquille », la société québécoise de la fin des années 1960 allait se donner des programmes d'études à la mesure des changements qui l'animaient et de ses aspirations. En outre, le Rapport Parent (MEQ, 1964) était sans équivoque quant à la classe d'histoire : il fallait dorénavant « dissocier histoire et prédication patriotique, le but de l'histoire n'[étant] pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse, [mais…] de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes » (MEQ, 1964, p. 156 et 158). Sur papier, c'est à un changement radical qu'on invitait le milieu scolaire ! Dans le Rapport Parent, on recommandait en effet « que les programmes et la didactique de l'histoire visent à en faire une discipline qui habitue l'élève à l'objectivité, à la précision [et] aux jugements mesurés », ajoutant même qu'« il est […] important que les élèves du secondaire s'initient à la méthode scientifique non seulement dans le domaine des sciences de la nature, mais aussi dans celui des sciences humaines » (MEQ, 1964, p. 147-148 et 156). Sans indiquer clairement aux enseignants comment enseigner, les balises pédagogiques sous-tendues par la documentation officielle annonçaient clairement que le manuel d'histoire allait devenir un ouvrage de consultation et de référence.

Au début des années 1980, une nouvelle génération de programmes d'études vint traduire les préoccupations et la culture de la société québécoise d'alors, imbue de modernité et d'ouverture sur le monde. Ces

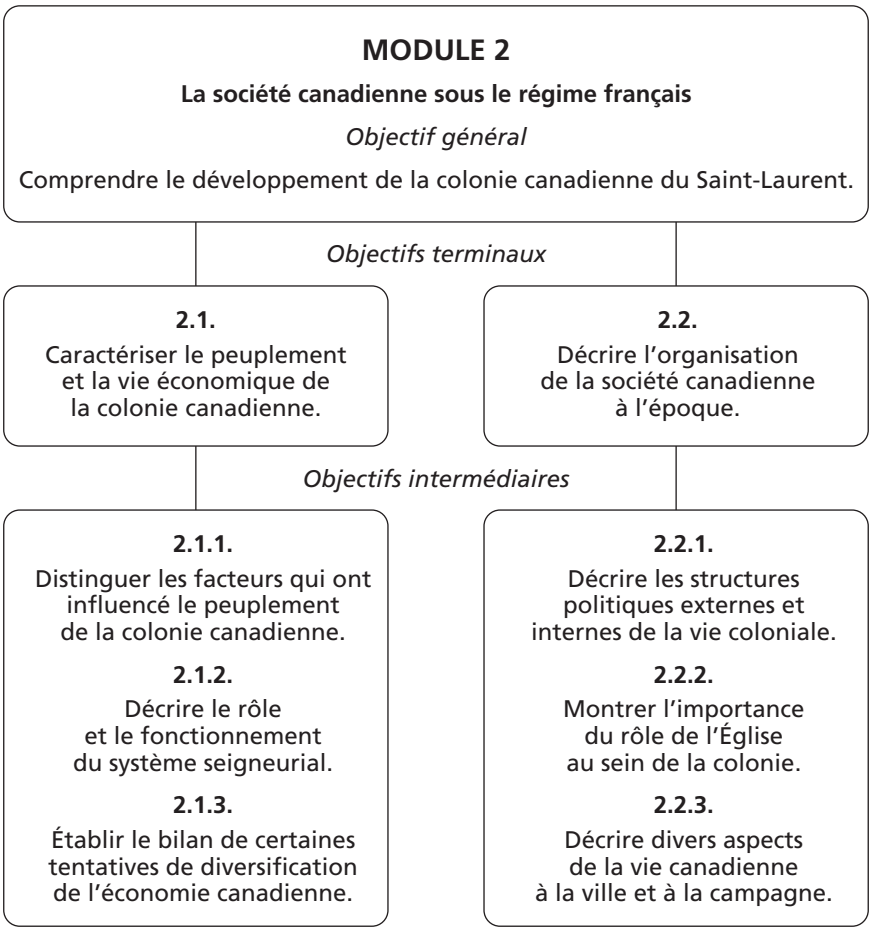
nouveaux programmes conviaient l'enseignement de l'histoire à rationaliser ses pratiques et à initier les élèves non seulement au produit de l'histoire, mais surtout à sa démarche et aux habiletés intellectuelles qui la supportent. Précisément, en prenant acte de l'omniprésence des médias d'information dans la société, des percées de la recherche en éducation et de l'évolution socioculturelle du Québec, le Projet éducatif de 1979 affirmait que les élèves devaient non seulement être informés, mais encore et surtout être formés. D'une part, il ne s'agissait plus de programmes d'enseignement, mais de programmes d'apprentissage. Auparavant, d'autre part, les programmes d'histoire délimitaient, par thèmes chronologiquement ordonnés, la « matière à couvrir ». Ceux de 1982 se présentaient comme une pyramide d'objectifs comportementaux hiérarchisés – des globaux aux généraux, aux terminaux, aux intermédiaires jusqu'aux notions – que l'enseignant devait amener les élèves à maîtriser, comme l'illustre l'organigramme ci-dessous :

FIGURE 1
Organigramme du programme Histoire générale (2e secondaire) de 1982



La dynamique interne de la structure du programme invitait en fait les enseignants à construire des situations d'apprentissage articulées autour des objectifs intermédiaires, puis à amener progressivement les élèves vers les objectifs supérieurs à la faveur de démarches d'apprentissage de plus en plus synthétiques comme le montre le schéma présenté ci-après du module 2 du programme d'Histoire du Québec et du Canada :

FIGURE 2
Le module 2 du programme d'Histoire du Québec et du Canada (1982)



À la pléthore d'objectifs généraux, terminaux et intermédiaires – 84 en tout pour le programme de la 4e année du secondaire à réaliser en 100 heures et autant pour celui de la 2e du secondaire –, s'ajoutaient plusieurs objectifs explicites de formation devant en fait donner sens et signifiance aux activités de la classe d'histoire et dont le tableau 2 résume l'essentiel.

Somme toute, les enseignants étaient invités développer chez les élèves des habiletés intellectuelles et techniques généralement associées à la démarche historienne et à leur faire connaître et comprendre le passé afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables.

TABLEAU 2
Les objectifs de formation des programmes d'histoire de 1982

Histoire générale (2e secondaire)	*Histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)*	*Histoire du XXe siècle (5e secondaire, option)*
À la fin du programme, l'élève devrait :	*À la fin du programme, l'élève devrait :*	*À la fin du programme, l'élève devrait :*
Être sensibilisé aux réalisations humaines et à la valeur de cet héritage. Avoir pris conscience de la diversité des conditions matérielles et socioculturelles qui influencent le mouvement social. Être initié à la démarche historique. Avoir acquis des concepts et des habiletés relatifs à l'étude de l'évolution des sociétés. Pouvoir se situer dans l'évolution du monde occidental. Avoir développé son intérêt pour l'histoire. Faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard des valeurs étrangères à la société à laquelle il appartient.	Avoir compris les principales conditions politiques, sociales, économiques, culturelles et religieuses qui ont façonné le Québec dans le contexte canadien. Avoir accru ses habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique. Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux. Avoir pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de la collectivité. Avoir développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes.	Analyser quelques sociétés du monde contemporain selon certains aspects, dans ce qui les rapproche et ce qui les oppose. Développer les habiletés intellectuelles et techniques liées à la démarche historique. Comprendre les principales valeurs d'une civilisation. Acquérir à l'égard des autres sociétés une ouverture d'esprit qui se traduit dans le respect des différences. Être capable de jouer, dans la vie de tous les jours, son rôle de citoyen responsable devant les défis qui se posent à l'humanité.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (1982a et b, 1988).

L'entrée en vigueur de ces nouveaux programmes d'histoire en 1982 fut accueillie par les enseignants avec appréhension. Après avoir pendant longtemps raconté l'histoire avec passion à leurs élèves pour ensuite vérifier ce qu'ils en avaient retenu lors d'examens traditionnels, les enseignants étaient maintenant invités à s'inscrire dans un tout nouveau rapport au savoir. En d'autres termes, expliquait Vigeant-Galey (1983), du ministère de l'Éducation, le programme d'histoire de la 4e année du secondaire préconise « une étude globale et sélective d'un certain nombre de "faits" de l'histoire sociale, économique, politique et culturelle et considère étroitement liées l'information et la formation historique […] Cette

étude s'accompagne toute l'année d'un approfondissement de l'analyse historique des phénomènes sociaux selon une conception totale de la méthode historique : recherche, analyse critique, synthèse, interprétation » (Vigeant-Galey, 1983, p. 14). Il était donc clair que ces nouvelles visées allaient exiger des transformations majeures de la pratique pédagogique. Il était tout aussi évident que ces nouvelles orientations allaient nécessiter une importante mise à jour du matériel didactique et, en l'occurrence, une redéfinition du manuel d'histoire et de ses usages.

La tâche qui attendait les auteurs de manuels d'histoire au début des années 1980 était colossale. Pour chacun des programmes d'études, un devis précis et copieux (plus de 100 pages) balisait rigoureusement à coup de prescriptions – 42 en histoire du Québec et du Canada et 50 en histoire générale – la production du manuel, du guide de l'enseignant et du matériel de classe requis. Le tableau ci-après reconnaissant l'objet des prescriptions données aux auteurs pour la réalisation des manuels d'histoire générale permet d'apprécier l'ampleur de la tâche à laquelle ils durent s'atteler.

TABLEAU 3
Le devis de matériel didactique et ses prescriptions pour l'histoire générale

Prescription 1	L'information et la formation historique
Prescription 2	La structure du matériel didactique de base
Prescription 3	Le rôle du manuel de l'élève
Prescription 4	Le contenu du matériel de classe
Prescription 5	Le rôle du guide de l'enseignant
Prescription 6	Les caractères essentiels de l'apprentissage
Prescription 7	La nature des objectifs traités dans le manuel
Prescription 8	L'histoire et ses matériaux
Prescription 9	La mesure du temps historique
Prescription 10	La démarche historique
Prescription 11	Le développement de l'esprit de synthèse
Prescription 12	Les caractéristiques des activités d'apprentissage
Prescription 13	L'intégration du présent
Prescription 14	Les concepts
Prescription 15	Les cartes historiques indispensables
Prescription 16	Les qualités des cartes historiques
Prescription 17	L'utilisation des documents écrits

Prescription 18	L'utilisation des documents figurés
Prescription 19	La richesse informative des illustrations
Prescription 20	La méthode de recherche
Prescription 21	Les fonctions des résumés
Prescription 22	Les activités de synthèse
Prescription 23	Le format du manuel de l'élève
Prescription 24	Les qualités physiques du manuel de l'élève
Prescription 25	La protection du manuel de l'élève
Prescription 26	La valeur scientifique de l'information et son dosage
Prescription 27	Le vocabulaire adapté
Prescription 28	Les consignes
Prescription 29	Les ensembles rédactionnels et la compréhension
Prescription 30	La mise en page
Prescription 31	La cohérence des procédés graphiques
Prescription 32	Les caractères typographiques
Prescription 33	La place des illustrations
Prescription 34	La richesse technique des illustrations
Prescription 35	La table des matières
Prescription 36	Les définitions
Prescription 37	Le glossaire-index
Prescription 38	L'index historique
Prescription 39	La bibliographie
Prescription 40	L'esprit du matériel de classe
Prescription 41	Les qualités des cartes murales historiques
Prescription 42	Les caractéristiques pédagogiques du document-synthèse
Prescription 43	Les ensembles de documents
Prescription 44	L'esprit du programme dans le guide de l'enseignant
Prescription 45	Le tableau des objectifs de l'unité
Prescription 46	L'approche pédagogique préconisée
Prescription 47	Le contenu historique et l'encadrement des activités d'apprentissage
Prescription 48	L'évaluation formative
Prescription 49	Les activités reproductibles
Prescription 50	La bibliographie

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (1982d, p. vi).

Manifestement, comme le montre la table des matières de ces devis, tout y était prévu, de la conception de l'histoire à la structure du programme à respecter, de la fonction respective du manuel à celle du guide qui devait l'accompagner, du dispositif didactique à prévoir en ce qui concerne la démarche d'apprentissage à l'aspect physique du manuel, à sa présentation graphique et à sa lisibilité.

Sur un plan plus détaillé, ces devis attribuaient au manuel d'histoire un rôle de « fil conducteur dans la démarche d'apprentissage » de l'élève et de « générateur d'activités » dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage qu'on voulait dynamique. Il devait conséquemment « contenir les informations, les documents, les cartes historiques et les activités d'apprentissage nécessaires à l'atteinte des objectifs intermédiaires, terminaux et généraux des programmes » (MEQ, 1982e, p. 28). De plus, on devait tenir compte dans sa construction de certains objectifs fondamentaux relatifs à la façon d'apprendre des élèves en préconisant une démarche d'apprentissage « qui soit à la fois réflexive, historique, synthétique et active » (MEQ, 1982, p. 35-36). Quoi qu'il en soit, le manuel d'histoire issu de ces devis devait être « utilisé quotidiennement par l'enseignant et [influencer] son enseignement, […] proposer des éléments pour rendre possible une planification du processus enseignement-apprentissage, […] proposer des mises en situation stimulantes, diversifiées, faciles à réaliser, qui suscitent l'intérêt des élèves vis-à-vis des réalités de sa société, […] contenir de nombreuses suggestions d'activités d'apprentissage et donner des indications quant à leur exploitation pédagogique » (MEQ, 1982d, p. 85-87)… rien de moins !

Compte tenu de l'ampleur de la réforme souhaitée et des exigences des devis, il ne faut donc pas s'étonner que les enseignants d'histoire aient dû attendre trois ans avant de pouvoir disposer de manuels, au grand désespoir de plusieurs d'entre eux, comme nous l'avons déjà souligné (Martineau, 1986b). Au terme de ce purgatoire dans lequel les enseignants avaient dû se débrouiller tant bien que mal avec les moyens du bord, 11 manuels d'histoire, dont 9 avaient été approuvés, furent publiés en deux ans (1985-1986) comme le montre le tableau 4.

Même s'ils se conformaient aux prescriptions rigoureuses des devis, ces manuels, en général de grande qualité graphique, parvenaient à se distinguer les uns des autres par certains choix éditoriaux et pédagogiques. Sur le plan historiographique, on pouvait y observer une nette amélioration sur la production antérieure. Sur le plan pédagogique, l'esprit et la lettre du programme s'y trouvaient enchâssés par le biais d'un dispositif didactique complexe et très élaboré : on y offrait des mises en situation variées, des exercices nombreux et diversifiés, des frises chronologiques, des instruments d'évaluation, des documents, etc. Comme le soutenait Laville

TABLEAU 4

Les manuels d'histoire pour l'enseignement secondaire (1982-2002)

Programmes (1982)	*Manuels*	*Auteur(s)*	*Cahier*	*Appr. MEQ*
Histoire générale	Dauphinais, G., *De la préhistoire au siècle actuel*, ERPI, 1985 et 1994	Enseignant du secondaire	Oui	Oui
	Blouin, C. et N. Fraser, *Défis et progrès*, HRW, 1985	Enseignants du secondaire	Oui	Oui
	Guay, L. et M. Goyer, *Histoire et civilisations, de la préhistoire à nos jours*, Lidec, 1986	Enseignants du secondaire	Oui	Oui
	Defaudon, B. et N. Robidoux, *Histoire générale*, Guérin, 1984	Enseignants du secondaire	Oui	Non
	Létourneau, L., *L'Histoire et toi*, Beauchemin, 1985	Anthropologue	Oui	Oui
	Roby, Y. et C. Paradis, *Enjeux et découvertes*, HRW, 1995	Enseignants du secondaire	Oui	Oui
Histoire du Québec et du Canada	Cardin, J.-F. et autres, *Le Québec : héritage et projets*, HRW, 1984, 1994	Historien et enseignants du secondaire	Oui	Oui
	Dion-McKinnon, D. et P. Lalongé, *Notre histoire*, ERPI, 1985	Enseignante du secondaire et conseiller pédagogique	Oui	Oui
	Charpentier, Laville, Linteau et Durocher *Nouvelle histoire du Québec et du Canda*, CEC, 1985, 1992	Enseignante du secondaire, didacticien et 2 historiens	Oui	Oui
	Charbonneau, F. et autres, *Mon histoire*, Guérin, 1985	Enseignants du secondaire	Oui	Non
	Cachat, G., *À la recherche de mes racines*, Lidec, 1984	Enseignant du secondaire	Oui	Oui
	Bouchard, C., et R. Lagacé, *Nouvelle-France, Canada, Québec*, Beauchemin 1985	Enseignant du collégial	Oui	Oui
	Roy, M. et D. Roy, *Je me souviens. Histoire du Québec et du Canada*, ERPI 1995	Enseignants du secondaire	Oui	Oui
Histoire du XXe siècle	Aucun			

(1987), didacticien et lui-même auteur : « aucun manuel n'accepte plus de simplement viser les seules acquisitions de connaissances factuelles ; tous au contraire se disent préoccupés d'apprentissages conceptuels et méthodologiques, de développer des savoir-faire intellectuels, la pensée critique, de faire progresser [les élèves] dans l'ordre des valeurs et des attitudes » (p. 21).

Durant les années qui suivirent, certains, parmi les plus diffusés, furent réédités et quelques nouveautés s'ajoutèrent, intégrant dans certains cas le fruit d'une réflexion didactique animée par la Société des professeurs d'histoire du Québec par le biais de ses congrès annuels et les pages de *Traces*, son périodique. Aussi vit-on apparaître dans les manuels plus récents certains dispositifs didactiques relatifs aux stratégies cognitives et métacognitives, à la résolution de problème et à l'évaluation formative.

Parallèlement à cette production de manuels, cette période fut aussi marquée par une intense diffusion de « cahiers d'exercices », successivement rebaptisés « cahiers d'activités », puis « cahiers d'accompagnement », « fiches d'apprentissage » et plus récemment « cahiers d'apprentissage ». Bien que les devis eussent stipulé que les activités d'apprentissage seraient intégrées dans le manuel de l'élève, que le guide de l'enseignant offrirait des éléments reproductibles et qu'aucun cahier d'exercices ne devait être considéré comme du matériel de base (MEQ, 1982e, p. 28), ils devinrent l'outil principal de travail en classe d'une grande partie des enseignants d'histoire même après 1985 et encore aujourd'hui. Nous reviendrons plus loin sur les causes et les effets pervers de cette situation.

2. LES MANUELS D'HISTOIRE ET LA RÉFORME DE 1982 : UN BILAN CRITIQUE

On pourra porter, *a posteriori*, un jugement sévère sur la structure des programmes d'histoire de 1982, mais on doit apprécier la générosité des intentions dans le contexte de l'époque. Loin de n'être, comme jadis, qu'une « matière de culture », ou le soubassement incontournable de l'identité nationale, l'histoire s'y offrait aussi comme un « outillage mental », ce que Ségal (1992, p. 45) appelait un « mode d'intelligence de la réalité sociale ». Toutefois, si ces visées étaient socialement légitimes et pédagogiquement stimulantes, il n'est pas certain que l'on prît les bons moyens pour les atteindre, ou plutôt qu'on eût les moyens de le faire.

Dans le bilan d'une opération d'évaluation du programme d'Histoire du Québec et du Canada réalisé en 1988 – donc six ans après sa mise en vigueur –, 73 % des enseignants interrogés constataient que le programme

exigeait des modifications importantes à leur façon d'enseigner qui restait par ailleurs encore très traditionnelle. En effet, l'exposé magistral demeurait l'activité utilisée le plus régulièrement par 89 % d'entre eux ; venait ensuite le travail individuel à partir de consignes écrites (Brunelle, 1988, p. 30). Des chiffres à peu près semblables concernaient le programme d'Histoire générale. Dix ans plus tard, les auteurs du Rapport Lacoursière (MEQ, 1996) traçaient un portrait semblable de la situation en notant que « les apprentissages d'ordre méthodologique sont peu effectués ou ne le sont pas du tout [et que] pour les deux seules années au cours desquelles des cours d'histoire sont obligatoires, les objectifs de formation visés par les programmes ne sont pas atteints par la majorité des élèves » (MEQ, 1996, p. 44). La même année, dans les résultats d'une enquête réalisée à la grandeur du Québec auprès d'enseignants et d'élèves d'histoire au secondaire, les deux tiers des répondants considéraient que les programmes n'étaient pas réalisables en ce qui concerne l'apprentissage de la pensée historique et que l'on ne pouvait appliquer la démarche historique en classe d'histoire. La pédagogie était peu centrée sur l'apprentissage des élèves, les cours d'histoire étant le plus souvent dominés par une logique d'exposition des notions (Martineau, 1997). Comment expliquer cette situation alors que les manuels d'histoire, élaborés à partir des devis que l'on sait et approuvés par le ministère de l'Éducation, étaient disponibles partout en quantité et devaient intégrer un « dispositif didactique[2] » devant en faire des générateurs d'activités dans un contexte d'enseignement dynamique et le fil conducteur d'une démarche d'apprentissage active, historique, réflexive et synthétique ? L'analyse du contexte dans lequel fut mise en œuvre cette réforme de l'enseignement de l'histoire et les conditions dans lesquelles furent reçus les nouveaux manuels apportent à cet égard des éléments de réponse intéressants.

Bien que les devis de matériel didactique destinés aux auteurs eussent été explicites en ce qui concerne le dispositif didactique le plus susceptible d'amener les élèves à la maîtrise des objectifs des programmes d'histoire, ces derniers et les Guides pédagogiques qui les accompagnaient semèrent dès leur parution la confusion à plus d'un égard. Nous avons déjà expliqué (Martineau, 1999) cette méprise dont nous rappellerons ici quelques éléments. D'une part, comme le montre l'exemple suivant, une importance démesurée était accordée au « contenu historique » dans la présentation graphique des diverses sections (ou modules) du programme au détriment des objectifs à atteindre à leur propos.

2. L'expression désigne « un certain ordonnancement qui implique d'une manière univoque une méthode d'enseignement, laquelle renverrait à son tour à une conception de la manière dont les élèves apprennent » (Rey, 2001, p. 25).

FIGURE 3
Exemple d'une page du programme d'Histoire du Québec et du Canada : l'unité 2.1

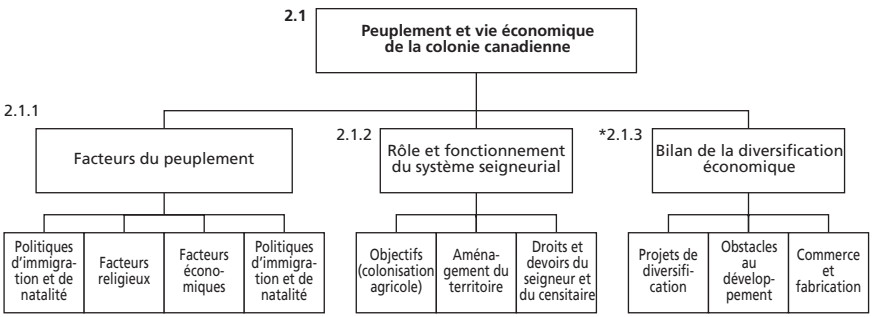
UNITÉ 2.1

Objectif terminal **2.1 Caractériser le peuplement et la vie économique de la colonie canadienne**

Objectif intermédiaires

2.1.1 Distinguer les facteurs qui ont influencé le peuplement de la colonie canadienne.
2.1.2 Décrire le rôle et le fonctionnement du système seigneurial.
*2.1.3 Établir le bilan de certaines tentatives de diversification de l'économie canadienne.

STRUCTURE DU CONTENU



Au vrai, cette façon de procéder favorisa une lecture essentiellement notionnelle de ces programmes, accréditant auprès des plus réfractaires la conviction qu'il n'y avait pas véritablement de changements par rapport aux programmes antérieurs : on enseignerait la même histoire du Canada et le contenu de l'histoire générale allait demeurer le même, à part quelques modifications mineures.

S'agissant, dans ces programmes, des objectifs d'apprentissage, on avait par ailleurs omis, sans doute par souci d'économie d'espace, d'en indiquer le destinataire, chaque objectif devant implicitement être précédé de « L'élève devra pouvoir… ». En prenant à la lettre le libellé du programme, plusieurs enseignants s'investirent donc à les réaliser « magistralement » devant les élèves plutôt que de placer ces derniers dans des situations d'apprentissage devant les y mener. Sur le plan pédagogique, la leçon allait simplement être suivie d'« exercices » sur le contenu exposé, ultime concession aux préoccupations affirmées par les programmes pour le développement d'habiletés intellectuelles et techniques associées au travail de l'historien.

D'autre part, alors qu'ils transpiraient partout dans les devis fournis aux auteurs, les « objectifs de formation », véritables enjeux de cette réforme, avaient été isolés dans un obscur chapitre d'introduction des programmes d'études. Sur le terrain, durant les années qui suivirent, rarement étaient évoquées ou consultées ces visées pourtant essentielles à la compréhension des intentions réelles des programmes.

En outre, certains documents officiels laissaient planer implicitement l'idée que les orientations des programmes d'études n'avaient aucune incidence didactique et qu'on pouvait les enseigner n'importe comment. Dans le Guide pédagogique accompagnant le programme de la 4e secondaire par exemple, on pouvait lire :

> Plusieurs courants pédagogiques coexistent au sein de la société. Plutôt que d'en privilégier un seul, le Guide pédagogique en Histoire du Québec et du Canada reconnaît cette diversité et en respecte la richesse. Ainsi, certains enseignants mettent l'accent sur les contenus d'apprentissage ; d'autres à l'opposé, croient plus utile d'utiliser la démarche historique […] L'actuelle présentation du programme d'histoire du Québec et du Canada ne favorise aucune de ces philosophies au détriment des autres (MEQ, 1982c, p. 7).

Mais quelques lignes plus loin, on définissait « quatre caractères essentiels de l'apprentissage de l'histoire en 4e secondaire en préconisant une démarche qui devrait être à la fois réflexive, historique, synthétique et active », ce qui favorisait bien une « philosophie » entraînant nécessairement des conséquences didactiques.

Autre facteur de confusion : le retard du ministère de l'Éducation (MEQ) à proposer une définition opérationnelle du concept de « situation d'apprentissage », en lieu et place de l'implicite « situation d'enseignement » à laquelle les enseignants faisaient traditionnellement référence. Ce n'est en effet qu'en 1986, quatre ans après la mise en œuvre des programmes et une année après la publication de la plupart des manuels d'histoire, que le ministère de l'Éducation diffusa un document de référence utile en ce sens (MEQ, 1986). Malheureusement, son style très spécialisé en confinait la lecture aux initiés seulement.

Par malchance, le retard à disposer de manuels et surtout l'obligation conséquente pour les enseignants de tout réinventer, d'improviser et d'avancer par essais et erreurs dans l'application des nouveaux programmes se doublèrent d'une détérioration importante de leurs conditions de travail au début des années 1980. L'augmentation sensible de la tâche, une politique d'intégration d'élèves en fortes difficultés d'apprentissage et de

comportement dans les classes d'enseignement général[3] et une coupure de 20 % du salaire des enseignants acheva d'hypothéquer le climat favorable à l'appropriation de la réforme souhaitée et aux adaptations didactiques nécessaires. Partout, on vit croître la demande de « cahiers d'exercices », véritable béquille d'une profession laissée pour compte qui se cherchait et cédait progressivement sa « maîtrise d'œuvre didactique » à la gestion du remplissage de ces recueils non approuvés, de qualité souvent douteuse, et que ne souhaitaient nullement les orientations des programmes d'histoire. Entre 1982 et 2002, 29 cahiers d'exercices différents en histoire furent publiés, entraînant, me semble-t-il, une dérive majeure des orientations des programmes et un usage très relatif des manuels qui n'étaient pas conçus, à la base, pour servir de réservoirs destinés à la chasse aux « bonnes réponses » des questions d'un cahier. Même les auteurs de manuels aux conceptions didactiques les plus avancées durent se plier à la demande, de crainte de voir leurs manuels mis au ban (Martineau, 1985 et 1986a).

En outre, le retard du ministère de l'Éducation à publier une politique d'évaluation des apprentissages qui soit congruente avec les nouvelles orientations de ses programmes et le maintien d'examens de sanction de facture plutôt traditionnelle paralysèrent indirectement une exploitation des manuels d'histoire conforme à leur fonction prévue[4]. La politique évaluative du ministère de l'Éducation fut à cet égard, me semble-t-il, rapidement décodée par plusieurs comme un appel à la contre-réforme. Il fallait à tout prix trouver le moyen de faire réussir les élèves à cet examen national, quitte à émasculer les visées du programme qui, de toute façon, ne fondaient plus la construction de ces outils d'évaluation. À quoi auraient donc pu servir des manuels conçus pour mettre sur pied des activités permettant le développement d'habiletés intellectuelles dans un contexte où, somme toute, il fallait préparer les élèves à un test de connaissances historiques au moyen d'une trentaine d'énoncés à choix multiples et d'une dizaine de questions où l'élève devait répondre par un mot ou une expression… ?

3. Il faut rappeler qu'avant cette mesure les élèves en difficultés étaient souvent regroupés dans des classes spéciales où ils bénéficiaient de l'encadrement d'éducateurs spécialisés et de professionnels orthopédagogues.

4. Il faut ici noter que depuis 1976, la réussite du cours Histoire du Québec et du Canada était obligatoire pour l'obtention du Diplôme d'études secondaire au Québec, ce qui n'était pas sans ajouter une pression additionnelle sur les enseignants…

Enfin, la référence généralisée à l'« activité » comme unité de base de l'apprentissage en histoire, plutôt que « la tâche[5] », me semble avoir ouvert la voie à l'utilisation massive de cahiers d'exercices limitant grandement la possibilité pour les élèves de s'engager dans de réelles « démarches historiques ». Pourtant, les Guides pédagogiques accompagnant les programmes d'histoire annonçaient clairement « que l'apprentissage est plus durable et plus satisfaisant si l'élève agit dans le but d'acquérir des connaissances ; si, au lieu d'écouter, de mémoriser, puis de réciter, il accomplit une tâche, agit, résout un problème » (MEQ, 1982c, p. 12). Peu d'auteurs et, conséquemment, peu d'enseignants s'aventurèrent sur cette voie que, par ailleurs, ne favorisait nullement une maquette horaire où la classe d'histoire se déployait dans des périodes de soixante et même de cinquante minutes, donc trop courtes pour entreprendre des démarches d'enquête historique à l'aide de la documentation et des outils méthodologiques fournis par les manuels.

CONCLUSION

Au total, ce bilan sommaire aura permis de rappeler qu'une réforme des programmes d'histoire n'induit pas *ipso facto* une réforme de son enseignement et de faire ressortir qu'à l'instar du programme dont la valeur réside dans l'enseignement qui le porte, le manuel d'histoire vaut ce que les enseignants et les élèves en font – ou ce qu'ils peuvent en faire – compte tenu du contexte.

Depuis 1997, le ministère de l'Éducation du Québec, appelé depuis 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), a entrepris une réforme curriculaire majeure devant mener à la mise en vigueur de nouveaux programmes d'histoire. L'enseignement de l'histoire s'y voit accorder plus d'importance qu'auparavant : il s'enseignera à partir de septembre 2005, un cours d'histoire à chaque année du secondaire. D'autre part, il se voit confier un mandat explicite d'éducation à la citoyenneté et, à l'instar de toutes les autres disciplines, et s'inscrit dans un registre de construction de compétences.

5. Au sens d'« ensemble d'activités se décomposant en opérations distinctes et visant à l'accomplissement d'un travail déterminé » (Legendre, 1993, p. 1276). Bien qu'elle appartienne à la formation professionnelle, cette acception me semble garder ouverte pour les élèves la perspective du transfert de savoirs historiques appris à l'école dans des situations de leur vie extrascolaire et, notamment à la mobilisation des habiletés intellectuelles associées au travail de l'historien comme autant d'opérations sollicitées par la pensée historique dans l'appréhension des réalités sociales passées et présentes.

Cette évolution contemporaine des finalités de l'enseignement de l'histoire et sa mise à contribution dans l'éducation à la citoyenneté démocratique en ont rendu l'exercice encore plus exigeant. Elles ont aussi rendu nécessaire l'établissement de conditions minimales pour que ces visées puissent être poursuivies et atteintes. On aurait tort de croire que les nouveaux manuels d'histoire dans lesquels tous les espoirs de la réforme semblent encore une fois investis et les orientations programmatiques qu'ils sont censés porter pourront résister aux incohérences et aux failles du système éducatif à tous égards.

L'analyse des conditions d'implantation de la réforme de 1982 autorise en effet à penser que le retard à expliciter publiquement les visées singulières de l'enseignement scolaire de l'histoire, le manque de transparence de la documentation officielle, les politiques évaluatives déficientes, les tâches d'enseignement démesurées, l'absence de perspective de formation continue et un régime pédagogique aberrant[6] pourraient avoir raison, encore une fois, des meilleurs manuels d'histoire et des meilleures intentions d'utilisation.

BIBLIOGRAPHIE

Allard, M. (1983). « Après les enfants des normes, les enfants des devis », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs du Québec, 21*(3), p. XX.

Brunelle, M. (1988). « L'évaluation des programmes : résultats », *Traces*, *26*(3), p. 32-34.

Comité d'évaluation des ressources didactiques (2003). *Les critères d'évaluation du matériel didactique de base destiné au premier cycle du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Dupuis, J.-C. (1977). « L'enseignement des sciences humaines au Québec (1938-1976) », dans *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perceptions des enseignants*, Thèse de doctorat inédite en éducation, Montréal, Université de Montréal, p. 85-150.

Laville, C. (1987). « Évolution du manuel d'histoire au secondaire », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, *25*(5), p. 21-25.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

6. Dans plusieurs écoles secondaires du Québec, les cours d'histoire durent cinquante ou soixante minutes, ce qui laisse peu de temps aux élèves pour « faire de l'histoire », en l'occurrence réaliser des situations-problèmes favorisant le développement des compétences visées.

Martineau, R. (1985). « Les cahiers d'exercices… un Cheval de Troie dans la classe d'histoire ?… », *Bulletin de Liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, *23*(6), p. 20-25.

Martineau, R. (1986a). « Les cahiers d'exercices en histoire… les fruits d'un débat », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, *24*(1), p. 24-29.

Martineau, R. (1986b). « Les nouveaux manuels d'histoire… à travers la lunette du « programme » ! », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, *24*(2), p. 15-20.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration des fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, Thèse de doctorat en didactique, Québec, Université Laval. Publiée en 1999 sous le titre *L'histoire à l'école, matière à penser…*, Paris/Montréal, L'Harmattan.

Martineau, R. (1999). « Le programme, un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, 111, p. 25-34.

Ministère de l'Éducation du Québec (1964*). Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome III*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982a). *Programme d'études. Histoire générale : 2e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982b). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982c). *Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire. Guide pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982d). *Le matériel de base nécessaire à l'enseignement du programme d'Histoire générale – 2e secondaire – Formation générale : Devis*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1982e). *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'Histoire du Québec et du Canada. Devis*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1986). *L'enseignement, l'apprentissage et les nouveaux programmes*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Programme d'études : le 20e siècle. Histoire et civilisations (Option, 5e année)*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Moreau, D. (2003). *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec durant le années 1960 : autopsie d'une réforme avortée*, Mémoire de maîtrise en histoire inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Rey, B. (2001). « Manuels scolaires et dispositifs didactiques », dans Y. Lenoir, G.-R. Roy, B. Rey et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regard critique sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 25-40.

Ségal, A. (1992). « Sujet historien et objet historique », *Traces*, *30*(2), p. 42-48.

Surintendant de l'Instruction publique (1959). *Programmes d'études des écoles élémentaires : Histoire du Canada*, Québec, Gouvernement du Québec.

Vigeant-Galey, P. (1983). « Les caractéristiques des nouveaux programmes d'histoire », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, *21*(3), p. 12-16.

PARTIE 5

L'UTILISATION DU MANUEL

CHAPITRE 13

Connaissance et utilisation des manuels scolaires québécois

Ce qu'en disent des futures enseignantes du primaire

Anderson Araújo Oliveira
CRIE[1]-CRIFPE[2], Université de Sherbrooke
anderson.oliveira@usherbrooke.ca

Véronique Lisée
CRIE-CRIFPE,
Université de Sherbrooke
veronique.lisee@usherbrooke.ca

Yves Lenoir
CRIE-CRIFPE,
Université de Sherbrooke
y.lenoir@videotron.ca

Josée Lemire
CRIE-CRIFPE,
Université de Sherbrooke
josee.lemire@usherbrooke.ca

1. Centre de recherche sur l'intervention éducative.
2. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Résumé

Les auteurs présentent les résultats de l'analyse d'une enquête par le biais d'un questionnaire[3] *dont l'objectif est de dégager les représentations et les pratiques déclarées de futures enseignantes en formation à l'enseignement préscolaire et primaire provenant de quatre universités francophones du Québec au regard de leur connaissance et de leur utilisation de manuels scolaires. Les résultats analysés à la suite des réponses obtenues traitent seulement des éléments qui se rapportent à la connaissance et à l'utilisation des manuels scolaires, et ce, selon les déclarations des enseignantes de l'échantillon ; ils témoignent d'une faible connaissance et d'une fréquence d'utilisation réduite des manuels scolaires, que ce soit en français, en mathématiques, en sciences et technologies ou en univers social. Ils mettent aussi en relief des différences importantes quant à la connaissance et à l'utilisation déclarées des manuels selon les matières scolaires considérées.*

3. Enquête effectuée au sein d'un programme de recherche triennal financé par le FQRSC.

Nous présentons des résultats d'une enquête par mode de questionnaire qui a été réalisée auprès de futures enseignantes[4] du primaire[5] de quatre universités québécoises francophones. L'objectif poursuivi par cette enquête était de recueillir les représentations et les pratiques déclarées au regard de leur connaissance et de leur utilisation de manuels scolaires selon quatre disciplines scolaires : français, mathématiques, sciences et technologies et univers social. Dans le cadre de ce chapitre, nous ne traitons que d'une partie de ce questionnaire, c'est-à-dire de celle qui se rapporte aux questions qui permettaient d'établir les manuels scolaires les plus connus par des futures enseignantes du primaire et l'utilisation qu'elles déclarent en faire dans leur enseignement.

Le chapitre comporte quatre parties. Dans la première, nous traitons de la problématique et du cadre conceptuel, alors que dans la deuxième, nous présentons les choix méthodologiques auxquels l'équipe de recherche fait appel. Dans la troisième partie, nous abordons les résultats qui permettent de dégager des représentations et des pratiques auxquelles recourent de futures enseignantes au regard de leur connaissance et de leur utilisation de manuels scolaires. Dans la quatrième partie, nous proposons une discussion autour de cinq points : 1) la hiérarchisation des matières ; 2) le rôle des formateurs ; 3) le recours à l'interdisciplinarité ; 4) l'évaluation des apprentissages et les fonctions des manuels ; 5) et le choix des manuels.

1. PROBLÉMATIQUE

La réforme des curriculums de l'enseignement primaire et secondaire qui a cours au Québec résulte de longs débats sur la qualité de l'éducation. Parmi les idées fondamentales de cette réforme, ainsi que le présente le curriculum de l'enseignement primaire (MEQ, 2001b), on retrouve la centration sur l'apprentissage des savoirs essentiels, l'approche par compétences, la mise en exergue de l'importance des TIC dans la formation de base, l'appel à la transversalité et à l'interdisciplinarité, entre autres, par le regroupement des disciplines scolaires en domaines, l'introduction de domaines généraux de formation et la reconnaissance de compétences transversales. De plus, l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un*

4. Nous utilisons, dans ce texte, le genre féminin pour cibler les enseignantes en exercice et les futures enseignantes puisque ce sont des femmes qui assument majoritairement la fonction enseignante au primaire et ce sont surtout des futures enseignantes qui ont répondu au questionnaire.

5. Dans le questionnaire, le stage le plus récent réalisé au primaire par les futures enseignantes était considéré.

programme (MEQ, 1997a), prévoyait redéfinir la notion de matériel didactique[6] de base et les critères relatifs à son évaluation, et réviser le statut des ouvrages de références courants, de manière à introduire une plus grande rigueur scientifique et à proposer des démarches d'apprentissage[7] plus dynamiques. En affirmant que « le matériel didactique – et le manuel scolaire au premier chef – joue un rôle important dans la vie de l'élève, [qu'il] conditionne largement l'enseignement et l'apprentissage et [qu'il] véhicule nombre de valeurs » (MEQ, 1997a, p. 21), la ministre de l'Éducation de l'époque rappelait sa grande préoccupation à l'égard du matériel didactique (MEQ, 1997b). Il ne fait aucun doute que la question du matériel et celle, plus particulièrement, du manuel occupe une place primordiale dans les orientations ministérielles. De plus, enseignantes, parents et élèves accordent une importance cruciale aux manuels scolaires. Ainsi, au-delà des orientations officielles, la question de l'influence potentielle des manuels scolaires concerne les intervenants liés de près ou de loin au monde éducatif et, évidemment, les chercheurs en éducation. Dans ce contexte, l'étude de l'influence des manuels scolaires sur les pratiques enseignantes se révèle des plus pertinentes.

La question du manuel est d'autant plus à l'ordre du jour qu'elle est visée par la réforme actuelle de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation à l'enseignement. Ces réformes s'appuient sur le développement de compétences professionnelles, dans le cas présent, et promeuvent la mise en place d'un processus de professionnalisation du métier d'enseignante. Plusieurs concepts clés de ces réformes (compétence, interdisciplinarité, transversalité, rehaussement culturel, etc.) occupent donc une place de choix dans les orientations préconisées par le ministère de l'Éducation. Le curriculum du primaire (MEQ, 2001b) et la publication des profils de compétences attendues chez les futures enseignantes (MEQ, 2001a) obligent dès lors les universités à reconceptualiser leur curriculum de formation initiale. Ces transformations en profondeur du curriculum, en particulier le recours à l'approche par compétences et la perspective constructiviste, imposent de réfléchir à la place et à la fonction des manuels scolaires dans l'enseignement.

---

6. On entend par matériel didactique, tout matériel en lien direct avec une discipline scolaire et qui sert de soutien à son enseignement, par exemple le manuel scolaire ou la ligne du temps en histoire, etc. (Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002).

7. Par démarche d'apprentissage, nous entendons la succession des actions menées par les élèves, de façon concomitante à l'action de l'enseignant, en recourant à diverses ressources internes (des processus cognitifs médiateurs) et externes (différentes situations et dispositifs, dont les matériels scolaires), de façon à établir un rapport au savoir (Lenoir, 1991).

Différentes recherches menées au CRIE depuis une quinzaine d'années ont permis d'éclairer quelque peu le rapport que les enseignants entretiennent avec les manuels scolaires. Ainsi, des recherches sur les représentations et les pratiques enseignantes à caractère interdisciplinaire menées par Lenoir (1991, 1992) montrent que les enseignantes sont prêtes à mettre en application l'interdisciplinarité si des manuels scolaires intégrés leur sont fournis. La recherche CRSH 1995-1998 (Larose et Lenoir, 1998) sur les compétences didactiques et la formation didactique des enseignantes du primaire a montré l'emprise des enseignantes associées et du milieu scolaire sur les futures enseignantes, ne sachant toutefois pas ce qu'il en est de la réelle influence des formateurs sur le choix et l'utilisation des matériels scolaires par ces futures enseignantes. Plus récemment, Spallanzani, Biron, Laforest, Larose, Lenoir, Masselter et Roy (2001) ont analysé les pratiques d'enseignantes du primaire utilisant des matériels didactiques en français, en mathématiques, en sciences humaines et en interdisciplinarité. Une analyse de l'impact de matériels sur l'utilisation en classe par des enseignantes au primaire (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001) montre, à la suite des précédentes analyses, que les enseignantes accordent une grande importance aux manuels scolaires et qu'elles les utilisent en abondance. De plus, dans une autre recherche, Lenoir, Larose, Roy et Spallanzani[8] ont analysé l'utilisation par les enseignantes du primaire de manuels scolaires et documents pédagogiques présentés comme interdisciplinaires. Les résultats mettent en évidence une forte soumission des enseignantes aux manuels scolaires (Lenoir et Larose, à paraître ; Turcotte et Lenoir, 2001 ; Roy et Lenoir, à paraître).

Une recension approfondie de la documentation scientifique (Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002) sur la question de l'utilisation de matériels didactiques met en exergue l'importance d'étudier l'emprise potentielle des matériels sur la pratique enseignante et le fait, qu'à ce jour, fort peu d'études ont traité de cet objet. La plupart des travaux de recherche portent sur l'analyse des contenus proposés dans les manuels scolaires et sur les aspects idéologiques qu'ils véhiculent. Peu de travaux nous renseignent sur la connaissance et l'utilisation de tels outils par les acteurs concernés (Johnsen, 1993 ; Weinbrenner, 1992).

Il ressort nettement des différents travaux de recherche mentionnés que, dans le cadre de l'enseignement primaire, le manuel scolaire constitue le principal dispositif auquel recourent les enseignantes dans leur pratique pour actualiser le curriculum (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001 ; D'Ávila, 2001). Planifier, expliquer, faire lire, donner un exemple, trouver une réponse sont quelques-unes des utilisations que

8. CRSH 1998-2001.

l'enseignante fait de cet outil. Le manuel scolaire, comme plusieurs autres matériels didactiques, assure une fonction médiatrice entre les élèves et les objets de savoir auxquels ils sont confrontés. Toutefois, il est un outil de médiation qui, en soi, ne possède aucun pouvoir. En effet, c'est avant tout la posture épistémologique adoptée par l'enseignante, son appropriation et la fonction de médiation pédagogico-didactique qui lui est attribuée qui en détermineront les fonctions et, par-là, l'influence que le manuel aura sur le processus d'enseignement-apprentissage. Nous ne cherchons pas ici à saisir la nature du manuel scolaire, mais plutôt la connaissance que les futures enseignantes du primaire en ont et l'utilisation qu'elles en font dans leur enseignement. Nous retenons que le manuel scolaire est un outil qui permet d'accompagner autant la démarche d'apprentissage que la démarche d'enseignement puisqu'il est inséparable des conditions dans lesquelles il est utilisé (Spallanzani, Biron, Larose, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001).

2. CADRE CONCEPTUEL

La présente enquête s'appuie sur une conception, solidement ancrée et systématiquement exploitée dans les travaux antérieurs du CRIE, des représentations sociales et des pratiques enseignantes. Une représentation sociale est définie comme le produit d'un processus de construction symbolique du réel effectué par un individu en interaction avec un collectif de pairs. Les représentations sociales sont donc des structures cognitives associées à des attentes et à des savoirs socialisés portant sur le type d'attitude et de conduite à adopter dans divers contextes, même si le sujet ne dispose pas d'informations provenant de son expérience directe. Les représentations sociales sont le produit de groupes définis par l'appartenance à un univers social ou professionnel commun (Elejabarrieta, 1996). Elles correspondent à une activité collective d'interprétation et de construction du réel qui produit une connaissance dont les contenus cognitifs, affectifs et symboliques jouent un rôle primordial sur la manière de penser et sur l'action quotidienne des membres du groupe (Abric, 1994 ; Larose et Lenoir, 1995, 1998 ; Moscovici, 2000). Ainsi, les représentations sociales sont considérées de bons prédicteurs des conduites adoptées par les futures enseignantes à l'égard des manuels scolaires. Les pratiques enseignantes sont entendues ici comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 86). Cette pratique « renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et

compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p. 86). Ce n'est donc pas de la pratique effective qu'il est ici question, mais bien de la pratique déclarée.

3. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Cette enquête s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche mené au CRIE, intitulé *Rapports entre pratiques de futurs enseignants du primaire et matériel scolaire : pratiques d'appropriation ou détermination des pratiques ?*[9]. Elle s'insère dans le volet[10] relatif à l'influence des enseignantes associées et des formateurs universitaires sur les processus de sélection et d'utilisation des matériels scolaires par des futures enseignantes en cherchant à reconnaître leur impact.

L'échantillon qui a fait l'objet de l'analyse comporte 348 étudiantes de troisième et de quatrième année en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire provenant de quatre universités francophones du Québec, dont 118 (33,9 %) de l'Université Laval, 103 (29,6 %) de l'Université de Sherbrooke, 81 (23,3 %) de l'Université du Québec à Montréal et 46 (13,2 %) de l'Université de Montréal. L'échantillon est essentiellement composé d'étudiantes (n = 328, soit 94 % au total) âgées entre 20 et 25 ans. Il s'agit d'un échantillon de convenance, de type non aléatoire, constitué de sujets qui ont consenti librement et volontairement à participer à la recherche.

La collecte des données a été réalisée au moyen d'un questionnaire passé auprès de l'échantillon entre les mois de novembre 2003 et février 2004. Sur un total de 544 questionnaires distribués, 348 ont été complétés et remis, soit un taux de participation de 64 %. Il s'agit d'un

9. Ce programme de recherche triennal (2002-2005), subventionné par le Fonds FQRSC (nº 2003-ER-82660), est sous la direction de Y. Lenoir.

10. Le programme de recherche comporte quatre autres volets : 1) l'étude de l'influence des technologies de l'information et de la communication (TIC), comme moyen didactique ou en tant qu'environnement d'apprentissage sur les pratiques des futures enseignantes ; 2) l'étude de l'influence des matériels scolaires sur les modèles d'intervention éducative des futures enseignantes, compte tenu de leurs représentations des démarches d'apprentissage à faire actualiser par les élèves ; 3) l'étude des représentations sociales des futures enseignantes à l'égard des matériels scolaires visant à soutenir le recours à des perspectives interdisciplinaires et transversales ; et 4) l'étude de l'influence des matériels scolaires sur les conceptions didactiques.

questionnaire préliminaire[11] qui vise, d'un point de vue descriptif, à obtenir des renseignements sur le rapport que les futures enseignantes du primaire ont développé avec le matériel didactique (principalement les manuels) en fonction de quatre disciplines. Ce questionnaire comporte trois sections : 1) les renseignements généraux (sexe, âge, université fréquentée, année de formation en cours, année enseignée au primaire lors du dernier stage, etc.) ; 2) la connaissance[12] des manuels, les sources de connaissance et le rôle perçu des formateurs, ainsi que l'utilisation de manuels scolaires, les moments d'utilisation, la fréquence d'utilisation et les souhaits des futures enseignantes quant à une éventuelle utilisation ; et 3) l'utilisation de matériels didactiques (autres que les manuels). Pour les besoins de cette présentation, nous ne retenons que les données découlant des énoncés du questionnaire qui sont relatives à la connaissance et à l'utilisation de manuels scolaires[13].

En ce qui concerne la connaissance des manuels scolaires, on demandait aux futures enseignantes de cocher tous ceux qu'elles connaissaient dans la liste[14] de 37 manuels (voir l'annexe) traitant de ces quatre matières : français, mathématiques, sciences et technologies et univers social. Les répondantes avaient aussi la possibilité d'ajouter d'autres manuels connus qui ne figuraient pas sur la liste. Il leur était ensuite demandé d'indiquer, pour chaque manuel connu, la source de connaissance, c'est-à-dire la personne qui leur avait fait connaître les manuels au cours de leur

11. Ce questionnaire ne constitue que l'un des dispositifs de collecte de données prévus pour mener à bien le programme de recherche triennal sur les relations entre le matériel scolaire et la formation initiale à l'enseignement primaire. Les autres dispositifs en cours de collecte ou d'analyse sont, entre autres, des questionnaires écrits sur les démarches d'apprentissage et sur les représentations de la transversalité et de l'interdisciplinarité, un questionnaire écrit sur les conceptions didactiques, des entrevues individuelles sur les planifications de cours, suivies d'observations directes en classe de l'activité (vidéoscopies) et d'un retour réflexif. La recherche comprend également des entrevues sur des exemples de pratiques de l'utilisation des TIC, de même que des entrevues de groupe (*focus group*) avec un échantillon le plus large possible d'enseignants associés, de superviseurs, de professeurs et de chargés de cours intervenant dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement primaire dans les quatre universités participantes.

12. Dans le cadre de cette enquête, connaître est entendu dans un sens très large : connaître un manuel scolaire fait référence au minimum, c'est-à-dire en avoir déjà entendu parler. La future enseignante connaît l'existence du manuel.

13. Le questionnaire comporte aussi une section qui traite de l'utilisation de matériels scolaires autres que les manuels et une question sur les critères de choix d'un manuel. Celle-ci relève d'une analyse de données textuelles.

14. Au moment où elle a été complétée, la liste incluait les manuels qui avaient été approuvés pour l'année scolaire 2003-2004 par le ministère de l'Éducation, ainsi que quelques autres manuels ajoutés par les cochercheurs didacticiens de l'Université de Sherbrooke.

formation (professeur d'université, superviseur de stage, enseignante associée ou autre). Une autre question, complémentaire à celle-ci, consistait à indiquer, selon elles, le rôle joué par leurs formateurs dans l'apprentissage de l'utilisation des manuels scolaires au primaire. La réponse à cette deuxième rubrique est présentée selon une échelle qui variait de « peu important » à « très important ».

En ce qui a trait à l'utilisation des manuels scolaires, une des rubriques du questionnaire consistait à indiquer, parmi les manuels connus, relatifs aux quatre matières choisies, ceux qu'elles avaient utilisés le plus fréquemment lors de leur dernier stage au primaire. Ensuite, sous la même rubrique, les futures enseignantes étaient invitées à préciser si le manuel avait été utilisé de façon interdisciplinaire et quels avaient été les moments charnières de cette utilisation, soit avant la classe pour planifier, en classe pour enseigner et/ou pour évaluer et, après la classe, pour donner les devoirs aux élèves. Enfin, et toujours sous la même rubrique, il leur était demandé la fréquence d'utilisation de ces manuels sur une échelle à cinq degrés, allant de « presque toujours » (91 % et plus) à « rarement » (25 % et moins).

Une dernière question portait sur les manuels scolaires que les futures enseignantes souhaitaient utiliser et ceux auxquels elles ne souhaitaient pas recourir. À cet égard, on demandait aux étudiantes de nommer, parmi les manuels connus, les trois principaux qu'elles souhaitaient utiliser dans leur enseignement, en justifiant leurs choix. Elles devaient aussi désigner, parmi les manuels utilisés en stage, les trois qu'elles n'utiliseraient pas si elles en avaient le choix et les motifs de cette non-utilisation.

Les données découlant du questionnaire d'enquête ont été saisies et traitées de façon systématique à l'aide du logiciel SPSS. Ces données étant essentiellement de type fréquentiel, le traitement consistait à procéder à une analyse descriptive des fréquences pour documenter le nombre et le pourcentage de chaque élément du questionnaire.

4. RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous présentons ce que les répondantes disent connaître comme manuels scolaires au regard de quatre disciplines : français, mathématiques, sciences et technologies, univers social. Dans un deuxième temps, à partir de leur connaissance, nous indiquons lesquels elles déclarent avoir davantage utilisés dans leur pratique de stage.

4.1. Connaissance des manuels scolaires par des futures enseignantes du primaire

Les futures enseignantes ont reconnu un total de 23 manuels en français (11 fournis dans notre liste et 12 ajoutés par les répondantes), de 19 manuels en mathématiques (14 fournis dans notre liste et 5 ajoutés par les répondantes), de 15 manuels en sciences et technologies (4 fournis dans notre liste et 11 ajoutés par les répondantes) et de 15 manuels en univers social (8 fournis dans notre liste et 7 ajoutés par les répondantes). Seuls les résultats découlant des manuels les plus fréquemment cités sont présentés ici, soit trois en français, quatre en mathématiques, deux en sciences et technologies (à la suite du regroupement de 11 manuels cités 42 fois pour constituer une catégorie), soit deux en univers social.

4.1.1. Connaissance des manuels scolaires

On demandait d'abord aux futures enseignantes d'énumérer les manuels scolaires qu'elles connaissaient parmi une liste de 37 manuels dans lesquels figuraient quatre matières. Seuls les manuels les plus souvent cités (Tableau 1) sont présentés ici.

Tableau 1
Connaissance des manuels scolaires par matière

Manuels		*N*	*%*
Français	*Mémo*, Graficor	223	64,1
	Capsule, Modulo	208	59,8
	Tous azimuts, Graficor	177	50,9
Mathématiques	*Défi mathématique*, Mondia	204	58,6
	Espace, Renouveau pédagogique	141	40,5
	Adagio, CEC	132	37,9
	Clicmaths, CEC	124	35,6
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	42	12,1
	À la découverte des sciences de la nature, Lidec	37	10,6
Univers social	*Sur la piste*, Renouveau pédagogique	115	33,0
	La ronde des saisons, Septembre	88	25,3

Dans le tableau 1, on remarque que, parmi les manuels de français, seulement trois sont connus par plus de 50 % des répondantes, parmi lesquels figurent *Mémo* et *Capsule*, tous deux approuvés avant l'implanta-

tion de la nouvelle réforme. Un seul manuel de mathématiques est connu par plus de 50 % des répondantes. Le plus connu des manuels de sciences et technologies ne l'est que par 10 % des futures enseignantes. Comme il n'y avait que quatre manuels de sciences et technologies sur la liste, ce qui constitue un nombre inférieur à celui des manuels des autres matières, 12 % des futures enseignantes en sont venues à nommer 11 autres manuels. Enfin, le plus connu des manuels relatifs à l'univers social ne l'est que par 33 % des répondantes.

4.1.2. Source de connaissance et rôle des formateurs

La première rubrique du questionnaire visait à connaître la source de connaissance des manuels scolaires, c'est-à-dire quelle était la personne (professeur universitaire, superviseur de stage et enseignante associée) qui avait permis à la future enseignante, selon ses déclarations, de prendre connaissance des différents manuels scolaires (Tableau 2).

TABLEAU 2
Sources de connaissance des manuels scolaires les plus connus

Manuels		*Sources de connaissance*			
		Professeurs	***Superviseurs***	***Ens. associés***	***Autres***
Français	*Mémo*	24 (10,9 %)	1 (0,5 %)	134 (61,5 %)	53 (24,0 %)
	Capsule	33 (15,9 %)	1 (0,5 %)	116 (56,0 %)	53 (25,6 %)
	Tous azimuts	33 (19,0 %)	9 (5,2 %)	85 (48,9 %)	45 (25,9 %)
Mathématiques	*Défi mathématique*	33 (16,3 %)	0 (0,0 %)	111 (55,0 %)	47 (23,3 %)
	Espace	24 (17,1 %)	0 (0,0 %)	61 (43,6 %)	51 (36,4 %)
	Adagio	17 (13,0 %)	1 (0,8 %)	77 (58,8 %)	33 (25,2 %)
	Clicmaths	15 (12,2 %)	1 (0,8 %)	80 (65,0 %)	26 (21,1 %)
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	3 (7,3 %)	0 (0,0 %)	34 (82,8 %)	4 (9,8 %)
	À la découverte des sciences de la nature	7 (18,9 %)	1 (2,7 %)	21 (56,8 %)	8 (21,6 %)
Univers social	*Sur la piste*	32 (28,1 %)	1 (0,9 %)	51 (44,7 %)	28 (24,6 %)
	La ronde des saisons	64 (71,9 %)	1 (1,1 %)	11 (12,4 %)	11 (12,4 %)

Il ressort nettement du tableau 2 que l'enseignante associée est la principale source de connaissance des manuels scolaires pour les futures enseignantes (entre 43,6 % et 82,8 %) à une exception, celle du manuel *La ronde des saisons* dont la source de connaissance est majoritairement

attribuée à un professeur universitaire (71,9 %). On peut aussi constater que le superviseur de stage est considéré comme la source de connaissance la moins importante par les futures enseignantes, quel que soit le manuel scolaire. Environ un quart des sources de connaissance relève, sauf exception, d'autres sources parmi lesquelles on note la suppléance effectuée, le fait d'être parent ou encore le recours à un centre de ressources pédagogiques.

La deuxième rubrique, complémentaire à la première, portait sur le rôle attribué aux formateurs par les futures enseignantes quant à leur apprentissage de l'utilisation des manuels scolaires (Tableau 3).

TABLEAU 3
Rôle des formateurs dans l'utilisation des manuels scolaires par les futures enseignantes

Formateurs	Rôle des formateurs		
	Très important	Important	Peu important
Professeurs	8,2 %	31,9 %	59,9 %
Chargés de cours	8,3 %	32,7 %	59,0 %
Superviseurs	4,1 %	14,3 %	81,6 %
Enseignantes associées	64,3 %	28,5 %	7,2 %

Le poids du rôle attribué à l'enseignante associée au regard de l'influence que celle-ci exerce dans l'apprentissage et l'utilisation des manuels scolaires par les futures enseignantes se révèle considérable, sinon déterminant puisque son rôle est considéré dans une proportion de 92,8 % comme très important ou important. En revanche, les superviseurs de stage ne joueraient qu'un rôle minime.

4.2. UTILISATION DES MANUELS SCOLAIRES PAR DES FUTURES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

À partir des manuels les plus connus par les répondantes, nous présentons maintenant l'utilisation que celles-ci déclarent faire de ces manuels, l'utilisation interdisciplinaire ou non de ces mêmes manuels, leur fréquence d'utilisation et leurs moments d'utilisation. Nous signalons également les manuels que les répondantes aimeraient utiliser dans leur future pratique et ceux qu'elles ne souhaitent pas utiliser.

4.2.1. Utilisation des manuels scolaires

Une autre rubrique du questionnaire permettait d'établir les manuels scolaires les plus utilisés par les futures enseignantes dans le cadre de leur stage ainsi que ceux qu'elles n'utilisent pas dans ce contexte (Tableau 4).

TABLEAU 4
Utilisation des manuels scolaires lors des stages

Manuels		*Connaissance*		*Utilisation*	
		N	*%*	*N*	*%*
Français	*Mémo*	223	64,1	53	15,2
	Capsule	208	59,8	50	14,4
	Tous azimuts	177	50,9	72	20,7
Mathématiques	*Défi mathématique*	204	58,6	75	21,6
	Espace	141	40,5	26	8,3
	Adagio	132	37,9	42	12,1
	Clicmaths	124	35,6	44	12,6
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	42	12,1	27	7,8
	À la découverte des sciences de la nature	37	10,6	10	2,9
Univers social	*Sur la piste*	115	33,0	26	7,5
	La ronde des saisons	88	25,3	11	3,2

Les futures enseignantes déclarent utiliser peu les manuels scolaires, particulièrement en sciences et technologies et en univers social. Seuls deux manuels, un de français et un de mathématiques, seraient utilisés par 2 stagiaires sur 10 qui déclarent les connaître. Ainsi, les manuels de sciences et technologies, surtout, mais aussi ceux qui relèvent de l'univers social, dans une moindre mesure, ne sont guère utilisés par les futures enseignantes dans le cadre de leurs stages. Par contre, il est réservé globalement une place plus importante aux manuels de français et à ceux de mathématiques dans les pratiques de stage, toujours selon les réponses des futures enseignantes.

4.2.2. Utilisation interdisciplinaire

Le questionnaire permettait également de vérifier si les futures enseignantes utilisaient les manuels de façon interdisciplinaire (Tableau 5). Les résultats obtenus mettent en évidence que, d'une façon générale, les futures enseignantes déclarent faire usage, de manière interdisciplinaire, des manuels qui sont en fait les plus utilisés. Pour la majorité des manuels dont l'usage est à fréquences significatives, l'utilisation que font les futures enseignantes est, selon celles-ci, considérée comme interdisciplinaire. Il est à noter que le manuel *Mémo*, conçu par ses auteurs comme un manuel strictement interdisciplinaire, n'est utilisé, dans cette perspective, que par moins de 8 futures enseignantes sur 10 qui déclarent y recourir. Ce serait aussi le cas de deux manuels de mathématiques, surtout exploités lors du recours à une approche interdisciplinaire.

TABLEAU 5
Utilisation interdisciplinaire des manuels scolaires

Manuels		*Utilisation*		*Utilisation interdisciplinaire*	
		N	*%*	*N*	*%*
Français	*Mémo*	53	15,2	41	77,3
	Capsule	50	14,4	23	46,0
	Tous azimuts	72	20,7	42	58,3
Mathématiques	*Défi mathématique*	75	21,6	55	73,3
	Espace	26	8.3	19	73,0
	Adagio	42	12,1	10	23,8
	Clicmaths	44	12,6	15	34,0
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	27	7,8	18	66,6
	À la découverte des sciences de la nature	10	2,9	2	20,0
Univers social	*Sur la piste*	26	7,5	15	57,6
	La ronde des saisons	11	3,2	6	54,5

4.2.3. Moments d'utilisation

Quant aux moments de cette utilisation (Tableau 6), les futures enseignantes devaient indiquer si elles utilisaient les manuels principalement avant la classe pour planifier leur enseignement, en classe pour enseigner ou évaluer, ou encore après la classe pour donner les devoirs.

TABLEAU 6
Moments d'utilisation des manuels scolaires

Manuels		*Utilisation*		*Moments d'utilisation*			
		N	*%*	*Planifier*	*Enseigner*	*Évaluer*	*Devoirs*
Français	*Mémo*	53	15,2	67,9	86,7	24,5	66,0
	Capsule	50	14,4	66,0	86,0	18,0	60,0
	Tous azimuts	72	20,7	68,0	86,1	27,7	52,7
Mathématiques	*Défi mathématique*	75	21,6	73,3	86,6	45,3	54,6
	Espace	26	8,3	73,0	80,7	46,1	65,3
	Adagio	42	12,1	88,0	92,8	45,2	50,0
	Clicmaths	44	12,6	86,3	95,4	52,2	75,0
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	27	7,8	81,4	85,1	33,3	14,8
	À la découverte des sciences de la nature	10	2,9	60,0	60,0	20,0	30,0
Univers social	*Sur la piste*	26	7,5	88,4	80,7	34,6	26,9
	La ronde des saisons	11	3,2	81,8	90,9	27,2	9,0

Les résultats présentés au tableau 6 indiquent que les futures enseignantes déclarent recourir avant tout aux manuels dans le cadre de la phase interactive. Ces manuels serviraient davantage pour planifier leur enseignement, surtout en mathématiques et en univers social. Sauf pour les mathématiques, les manuels seraient beaucoup moins utilisés pour évaluer les apprentissages réalisés. Enfin, les manuels de français et de mathématiques seraient utilisés pour donner les devoirs, mais ils seraient peu exploités dans cette optique en sciences et technologies et en univers social.

4.2.4. Fréquence d'utilisation

Dans la même rubrique sur l'utilisation des manuels scolaires, les futures enseignantes étaient invitées à indiquer la fréquence d'utilisation de chaque manuel (Tableau 7). Les réponses à cette rubrique se répartissent sur une échelle qui varie de presque toujours (91 % du temps) et plus

rarement (de 0 à 25 % du temps) en passant par très souvent (de 76 % à 90 % du temps), souvent (de 51 % à 75 % du temps) et peu souvent (de 26 % à 50 % du temps).

TABLEAU 7
Fréquence d'utilisation des manuels scolaires

Manuels		*Fréquence d'utilisation*				
		Presque toujours	*Très souvent*	*Souvent*	*Peu souvent*	*Rarement*
Français	*Mémo*	27,3	39,4	86,7	24,5	66,0
	Capsule	17,4	26,1	86,0	18,0	60,0
	Tous azimuts	18,2	54,6	86,1	27,7	52,7
Mathématiques	*Défi mathématique*	26,0	28,8	86,6	45,3	54,6
	Espace	23,1	38,4	80,7	46,1	65,3
	Adagio	38,5	38,5	92,8	45,2	50,0
	Clicmaths	34,1	31,7	95,4	52,2	75,0
Sciences et technologies	Autres (11 différents)	24,0	20,0	85,1	33,3	14,8
	À la découverte des sciences de la nature	20,0	20,0	60,0	20,0	30,0
Univers social	*Sur la piste*	4,0	8,0	80,7	34,6	26,9
	La ronde des saisons	27,3	18,2	90,9	27,2	9,0

Si les manuels de sciences et technologies et ceux de l'univers social semblent être moins fréquemment utilisés, le tableau 7 montre que c'est l'inverse, surtout pour les manuels de français et de mathématiques. Ils seraient utilisés au moins à plus de 75 % la plupart du temps, dans le cadre des stages par les futures enseignantes du primaire qui déclarent recourir à des manuels.

4.2.5. Utilisation souhaitée et non souhaitée des manuels

Les deux dernières rubriques du questionnaire faisaient référence aux manuels dont l'utilisation est souhaitée par les futures enseignantes du primaire et ceux dont l'utilisation ne l'est pas. Il était d'abord demandé aux futures enseignantes de nommer, parmi les manuels connus, les trois

principaux qu'elles souhaitaient utiliser dans leur futur enseignement (Tableau 8). Elles devaient ensuite nommer les manuels utilisés en stage qu'elles n'utiliseraient pas si elles en avaient le choix (Tableau 9). Ne sont présentés, dans les deux cas, que les résultats faisant état des manuels les plus souvent mentionnés par les futures enseignantes et les raisons qu'elles invoquent pour justifier leurs choix.

TABLEAU 8
Manuels souhaités

Manuels		*N*	*Raisons invoquées*
Mathématiques	*Défi mathématique*	46	Situations problèmes concrètes. Fait appel à la logique et à la manipulation.
Univers social	*La ronde des saisons*	37	Fortement recommandé. Adapté aux élèves. Conforme à la réforme.
Français	*Tous azimuts*	26	Textes et projets intéressants.
	Signet	24	Liens avec le programme : intégration des matières, activités signifiantes, situations concrètes, aborde les compétences.

TABLEAU 9
Manuels non souhaités

Manuels		*N*	*Raisons invoquées*
Français	*Mémo*	30	Dépassé. Inintéressant pour les élèves. Activités ennuyantes.
Mathématiques	*Espace*	23	Dépassé. Non conforme à la réforme (conception par objectifs). Répétitif.

5. DISCUSSION

À partir de ces résultats, nous relevons cinq points sur lesquels porteront les éléments d'interprétation : la hiérarchisation des matières, le rôle des formateurs, le recours à l'interdisciplinarité, l'évaluation des apprentissages et les fonctions des manuels, et le choix des manuels.

Tout d'abord, il importe de signaler que, en fonction des réponses fournies par les futures enseignantes du primaire, celles-ci n'utiliseraient que relativement peu de manuels dans le cadre de leurs stages (2 stagiaires sur 10 en français et en mathématiques). Ces résultats diffèrent sensiblement de ceux qui ont été obtenus auprès des enseignantes du primaire en exercice : elles ont recours de façon massive aux manuels scolaires (Larose et Lenoir, 1998 ; Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002 ; Lebrun et Lenoir, 2001 ; Lenoir, 2001 ; Lenoir et Larose, à paraître ; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000 ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). On peut se demander si cette réduction dans l'utilisation des manuels est due à des facteurs liés à la récente réforme de l'enseignement primaire ou si elle n'est pas influencée par des exigences universitaires auxquelles devraient se soumettre les futures enseignantes dans le cadre de leurs stages. Il se pourrait alors que les futures enseignantes utilisent davantage d'autres matériels (comme du matériel informatique, de la littérature de jeunesse, du matériel de manipulation, etc.) dans leur enseignement.

5.1. HIÉRARCHISATION DES MATIÈRES PAR DES FUTURES ENSEIGNANTES DU PRIMAIRE

Les résultats témoignent surtout du peu d'utilisation des manuels de sciences et technologies ainsi que de l'univers social par les futures enseignantes du primaire. À cette faible utilisation s'ajoute la faible connaissance qu'ont ces futures enseignantes de ces mêmes manuels. Or, la connaissance est, elle-même, liée à la source de connaissance. Comme les enseignantes associées semblent leur principale source de connaissance, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'elles n'utilisent que peu ces manuels dans leur enseignement des sciences (sciences et technologies et univers social).

Cette hypothèse rejoindrait la constatation faite antérieurement d'une forte hiérarchisation des matières scolaires chez les futures enseignantes du primaire (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), ce qui expliquerait encore mieux la faible utilisation déclarée. Plus précisément, les résultats accumulés par cinq recherches menées par le CRIE depuis 1990, mais plus largement depuis 1980, signalent une grande stabilité de

l'ordre hiérarchique que les enseignantes établissent à l'égard des différentes matières scolaires constitutives du curriculum de l'enseignement primaire (Lenoir, Hasni et Lebrun, 2004). Selon cette hiérarchisation des matières, les sciences et technologies ainsi que l'univers social sont considérées comme des matières secondaires, le français et les mathématiques occupant toujours le premier rang, quelle que soit la perspective adoptée (importance, utilisation, temps d'enseignement, etc.).

En ce qui a trait à l'utilisation des manuels scolaires par des futures enseignantes du primaire, parce que leur niveau d'utilisation en sciences et technologies ainsi qu'en univers social paraît beaucoup plus faible, cet état des choses serait peut-être lié à l'importance moindre qui leur est attribuée par les enseignantes associées. Il convient aussi de signaler que les programmes de sciences et technologies et de l'univers social ne sont intégrés à la grille-horaire de l'enseignement primaire qu'à partir du deuxième cycle.

La fréquence d'utilisation des manuels constitue ainsi un indicateur permettant d'appuyer l'hypothèse selon laquelle il existe une hiérarchisation des matières au primaire dont les conséquences peuvent devenir perverses surtout sur le plan social (Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000), comme le courant de la sociologie de l'éducation britannique l'a mis en évidence au cours des années 1970 (Bernstein, 1971, 1975, 1997a, 1997b ; Young, 1971, 1976, 1997). Notons cependant que, comme il est possible que ce soit le cas en général, les futures enseignantes pourraient davantage choisir d'autres matériels pour l'enseignement des sciences et technologies et de l'univers social dans le cadre de leurs stages.

5.2. Rôle des formateurs

Les résultats montrent clairement que, pour les futures enseignantes, les enseignantes associées seraient la principale source de connaissance des manuels scolaires. Les enseignantes associées joueraient également un rôle très important dans l'utilisation privilégiée des manuels scolaires par les futures enseignantes. Un rôle plus au moins important est attribué aux formateurs universitaires (professeurs et chargés de cours) qui seraient la seconde source de connaissance de manuels, tandis qu'un rôle fort peu important est octroyé aux superviseurs de stage qui se situeraient au dernier rang quant à la source de connaissance.

Ces résultats rejoignent ceux qui ont été obtenus dans le cadre d'une recherche CRSH (1995-1998) portant sur les compétences didactiques et la formation didactique des enseignantes et des futures enseignantes du primaire. Une partie de cette recherche avait pour objectifs, d'une part, de

percevoir chez les différents acteurs intervenant dans la formation initiale, l'importance accordée à différents savoirs homologués et à différentes composantes de la formation initiale et, d'autre part, d'apprécier le « poids affectif » alloué aux différents types de formation, aux différentes catégories de formateurs et à différents lieux de formation. Le hiatus historique entre la formation en milieu universitaire et la formation « en milieux de pratique » était ainsi questionné, ce qu'illustre bien sa dénomination habituelle de « formation pratique ».

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche (Larose, Lenoir, Grenon et Spallanzani, 2000 ; Lenoir et Larose, 2003) qui ne concernait que la formation dispensée à l'Université de Sherbrooke révèlent un profond hiatus entre la formation à l'université et la pratique dans le milieu, lors des stages de formation. Une polarisation – traditionnelle – entre la formation relative aux savoirs à caractère formel, scientifiques ou non, relevant de la formation universitaire, et la formation de terrain, relevant du milieu scolaire, ressort fortement. Les futures enseignantes privilégiaient nettement le milieu scolaire comme lieu de formation et estimaient qu'elles détenaient, dès la fin de la deuxième année de la formation au baccalauréat, les compétences requises pour enseigner. La preuve en est que les commissions scolaires les engagent dès la troisième année du baccalauréat pour assurer des remplacements et il est fréquent de constater que les enseignantes associées quittent leur classe lorsque les stagiaires y enseignent.

Ainsi, l'enseignante associée serait la personne-ressource la plus influente en ce qui concerne la connaissance et l'utilisation de manuels scolaires. Il est vrai que c'est sur le terrain, dans le cadre des stages réalisés en contexte scolaire, que le contact avec les manuels scolaires, leur sélection et leur utilisation s'effectuent prioritairement. La connaissance des manuels scolaires, par le biais d'autres sources, dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, suscite quelques questionnements quant à la nature et aux caractéristiques de l'intervention des formateurs universitaires et des superviseurs. Les manuels scolaires sont-ils exploités dans les cours de didactique ? Est-ce que le superviseur de stage intervient auprès du stagiaire sur le plan didactique ? Intervient-il relativement à l'utilisation des manuels scolaires ?

On peut par ailleurs se demander si l'enseignante associée n'est pas tout simplement la personne la plus influente dans la formation de la future enseignante. Quoi qu'il en soit, ces résultats, sans aucune prétention à une quelconque généralisation, obligent à s'interroger sur les modalités de partenariat et de collaboration dans la formation entre le milieu scolaire et le milieu universitaire.

5.3. Recours à l'interdisciplinarité

Les résultats obtenus mettent au jour l'existence d'une utilisation interdisciplinaire relativement importante des manuels scolaires. Il semblerait qu'une attitude positive à l'égard de l'interdisciplinarité serait croissante, ce qui serait un des effets du nouveau curriculum. Il n'est évidemment pas possible ici de dégager quoi que ce soit des représentations de l'interdisciplinarité partagées par les futures enseignantes, encore moins de la mise en œuvre dans leurs pratiques d'une quelconque approche interdisciplinaire et de l'utilisation des manuels dans une telle perspective. Il faudra attendre les résultats provenant de la collecte d'autres données, dans le cadre de la recherche en cours, pour pouvoir enrichir l'interprétation des résultats.

5.4. L'évaluation des apprentissages et les fonctions des manuels

Les résultats mettent en évidence l'existence d'une faible utilisation des manuels scolaires pour évaluer les élèves. Cette information ne permet nullement de se prononcer sur la fréquence, les objets, les processus et les modalités d'évaluation des apprentissages par les futures enseignantes dans le cadre de leurs stages. Ce qui ressort cependant, c'est que les stagiaires recourent davantage à l'évaluation en français et en mathématiques, peut-être, précisément, parce que les apprentissages dans ces deux matières scolaires sont plus fréquemment évalués, du fait que ces matières sont considérées comme des matières de base essentielles.

Toutefois, les manuels sont avant tout utilisés pour planifier les cours et pour l'enseignement en classe. Les résultats, sur ce plan, n'indiquent pas leurs modalités d'utilisation. Il importerait de les dégager pour les comparer aux modalités mises en œuvre dans le passé (Larose et Lenoir, 1998 ; Lenoir, 1991, 1992 ; Lenoir et Larose, à paraître ; Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter et Roy, 2001). Enfin, si les manuels de français et de mathématiques sont beaucoup plus fréquemment utilisés pour les devoirs que les manuels de sciences et technologies et de l'univers social, on peut penser que c'est, toujours pour les mêmes raisons, parce que les devoirs portent prioritairement sur le français et les mathématiques. Des résultats antérieurs (Larose et Lenoir, 1998 ; Lenoir, 1991, 1992 ; Lenoir, Larose, Grenon et Hasni, 2000) permettent d'avancer l'hypothèse que les sciences, y compris l'univers social, n'étant pas considérées comme des matières importantes, ne sont guère utilisées pour les devoirs.

5.5. Choix des manuels

Selon les réponses des futures enseignantes, les manuels les plus appréciés (*Défi mathématique*, *La ronde des saisons*, *Tous azimuts*, *Signet*) ont tous été approuvés après l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b). Inversement, les manuels qui sont les moins souhaités (*Mémo* et *Espace*) avaient été approuvés avant la réforme. Il semble que les futures enseignantes entretiennent un rapport assez clair avec les orientations que véhicule ce nouveau programme, c'est-à-dire qu'il existerait un rapport de convergence entre le discours des futures enseignantes et le discours du ministère de l'Éducation du Québec sur le plan des caractéristiques des pratiques d'enseignement attendues. Ce serait alors sur cette base que les choix émis auraient été effectués. On peut alors se demander si les futures enseignantes partageaient les mêmes conceptions que les enseignantes en exercice quant au choix et à l'utilisation des manuels, si elles mettaient effectivement en œuvre, dans leurs pratiques, les conceptions auxquelles elles adhéraient, si elles portaient un regard critique sur les manuels scolaires. On peut aussi s'interroger au sujet des composantes de ce regard critique, si et comment la formation initiale à l'enseignement pouvait les préparer à être critiques à l'égard des outils qui leur sont présentés.

CONCLUSION

Les données recueillies empiriquement par le biais d'un questionnaire d'enquête ont permis de dégager le discours d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire relativement à leur connaissance et à leur utilisation des manuels scolaires au primaire. Les résultats présentés donnent avant tout un aperçu descriptif de l'état de la situation pour l'échantillon concerné.

Les manuels scolaires seraient des matériels relativement peu connus, surtout en sciences et technologies et en univers social, et fort peu utilisés par les futures enseignantes, ce qui va à l'encontre des résultats obtenus auprès des enseignantes en exercice. Cette différence importante dans l'utilisation déclarée des manuels scolaires peut toutefois s'expliquer par le contexte dans lequel œuvrent les futures enseignantes, celui de leurs stages de formation. En contexte de formation professionnalisante, la faible fréquence d'utilisation pourrait s'expliquer par le fait que les futures enseignantes doivent satisfaire à des exigences universitaires en ce qui a trait au fonctionnement et à l'évaluation de leurs stages. Les stagiaires devraient investir considérablement dans la préparation de leurs activités d'enseignement, en fonction des normes et modalités imposées, et seraient ainsi appelées à davantage produire le matériel auquel elles recourent en classe, délaissant de la sorte l'usage systématique des manuels scolaires.

Les résultats renvoient à deux questions qui sont interreliées. La première de ces questions a trait à la place des manuels scolaires dans leurs pratiques (les manuels connus, les manuels utilisés, les moments d'utilisation, leur fréquence, les types d'utilisation, etc.). La deuxième question, fondamentale, porte sur les modalités d'utilisation des manuels scolaires telles qu'elles sont pratiquées par des futures enseignantes. Il faut ici reconnaître que la réponse à la deuxième question demeure encore fort peu connue. À côté de quelques recherches francophones et anglophones recensées (Lebrun, Lenoir, Laforest, Larose, Roy et Spallanzani, 2002), la présente recherche apportera sans doute un nouvel éclairage, certes limité, à la suite de l'analyse des autres données recueillies, éclairage qui pourra être exploité autant par les formateurs universitaires que par les formateurs de terrain.

ANNEXE

Liste de manuels scolaires soumise aux futures enseignantes

Manuels de français
01- *Ardoise*, CEC
02- *Astuce et compagnie*, CEC
03- *Bravissimots*, HRW
04- *Capsule*, Modulo
05- *Complices*, Mondia
06- *En tête*, Renouveau pédagogique
07- *Les clés du savoir*, Guérin
08-*Lexibul*, Modulo
09- *Mémo*, Graficor
10- *Signet*, Renouveau pédagogique
11-*Tous azimuts*, Graficor
12- Autre (préciser) :
Manuels de mathématiques
13- *Adagio*, CEC
14- *Allegro*, CEC
15- *Bâtimath*, Beauchemin
16- *Clicmaths*, HRW
17- *Concerto*, CEC
18- *Défi mathématique*, Mondia
19- *Espace*, Renouveau pédagogique
20- *Interactions*, De la Chenelière
21- *Mathémathèque*, LIDEC
22- *Mathématique au primaire FLG*, HRW
23- *Logibul*, Modulo
24- *Mosaïque*, Renouveau pédagogique
25- *Tandem*, Graficor
26- *Topo mathématique*, Graficor
27- Autre (préciser) :

ANNEXE (*suite*)

Liste de manuels scolaires soumise aux futures enseignantes

Manuels de sciences et technologies
28- *À la découverte des sciences de la nature*, Lidec
29- *Aventure – Expéditions au cœur de la science et de la technologie*, Lidec
30- *Les naturAS*, Guérin
31- *Sciences en marche*, De la Chenelière
32- Autre (préciser) :
Manuels de l'univers social
33- *Ankor*, Modulo
34- *En temps et lieux*, De la Chenelière
35- *La ronde des saisons*, Septembre
36- *Paysages d'ici et d'ailleurs*, HRW
37- *Québec, Terre d'accueil*, Beauchemin
38- *Signes des temps*, CEC
39- *Sur la piste*, Renouveau pédagogique
40- *Vision Québec – Exploration et découvertes*, CEC
41- Autre (préciser) :

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1994). « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, p. 11-17.

Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie, 138*, p. 85-94.

Bernstein, B. (1971). « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », dans M.F.D. Young (dir.), *Knowledge and Control. New Directions for The Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, p. 47-69.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

Bernstein, B. (1997a). « Écoles ouvertes, sociétés ouvertes ? », dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 155-164.

Bernstein, B. (1997b). « À propos du curriculum », dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 165-171.

D'Ávila, C. (2001). « Le manuel scolaire brésilien : allié ou vilain dans la salle de classe ? », dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses rapports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 115-144.

Elejabarrieta, F. (1996). « Le concept de représentation sociale », dans J.-C. Deschamps et J.L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions : sur la construction de la réalité sociale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 137-150.

Ministère de l'Éducation (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Johnsen, E.B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, New York, Oxford University Press.

Larose, F. et Y. Lenoir (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche)*, Rapport de recherche du laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines (Laridd), Sherbrooke, Faculté d'éducation, n° 4.

Larose, F. et Y. Lenoir (1998). « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches », *Revue des sciences de l'éducation, XXIV*(1), p. 189-228.

Larose, F., Y. Lenoir, V. Grenon et C. Spallanzani (2000). « Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs », *European Journal for Teacher Education*, *23*(3), p. 275-288.

Lebrun, J. et Y. Lenoir (2001). *Intervention éducative et manuels scolaires : résultats d'une analyse des pratiques de certains enseignants de deuxième et de troisième cycles du primaire*, Barcelone, Association for Teachers Education in Europe (ATEE) (disponible sur cédérom).

Lebrun, J., Y. Lenoir, M. Laforest, F. Larose, G.-R. Roy et C. Spallanzani (2002). « Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in the Quebec Context », *Curriculum Inquiry*, *32*(1), p. 51-83.

Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris VII.

Lenoir, Y. (1992). « Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire », dans R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 17-57.

Lenoir, Y. (2001). « Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? », dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 89-112.

Lenoir, Y., A. Hasni et J. Lebrun (2004). *Quelle place accorde-t-on aux disciplines scolaires qui poursuivent la production de la réalité humaine, sociale et naturelle dans l'enseignement primaire québécois ? Vingt ans de résultats de recherche*, Communication présentée dans le cadre du XIVe congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Santiago de Chile, 10-14 mai.

Lenoir, Y. et F. Larose (2003). *Quelle importance les futurs enseignants accordent-ils à la « formation pratique » dans le processus de formation à l'enseignement préscolaire et primaire ? Résultats d'une recherche*, XXe congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 30 mai.

Lenoir, Y. et F. Larose (à paraître). *Les manuels scolaires québécois, de la conception à l'utilisation. Le point de vue des différents acteurs*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lenoir, Y., F. Larose, V. Grenon et A. Hasni (2000). « La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981 ? », *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVI*(3), p. 483-514.

Moscovici, S. (2000). *Social Representations : Explorations in Social Psychology*, Oxford, Polity Press.

Roy, G.-R. et Y. Lenoir (à paraître). « La difficile jonction entre le savoir exprimé par les manuels scolaires et la compréhension que peuvent en avoir les élèves », dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *L'usage du matériel scolaire : un rapport d'appropriation ou un déterminant de l'intervention éducative ?*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Spallanzani, C., D. Biron, F. Larose, J. Lebrun, Y. Lenoir, G. Masselter et G.-R. Roy (2001). *Le manuel scolaire au Québec. Ce qu'en disent des enseignantes du primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Turcotte, M. et Y. Lenoir (2001). « La place des matières dans le matériel Mémo : quelle perspective interdisciplinaire ? », dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 181-207.

Weinbrenner, P. (1992). « Methodologies of Textbook. Analysis Used to Date », dans H. Bourdillon (dir.), *History and Social Studies. Methodologies of Textbook Analysis*. *Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig (Germany)*, 11-14 septembre 1990, Amsterdam/Lisse, Swets and Zeitlinger B.V., p. 21-34.

Young, M.F.D. (1971). « An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge », dans M.F.D. Young (dir.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier Macmillan, p. 19-46.

Young, M.F.D. (1976). « The Schooling of Science », dans G. Whitty et M.F.D. Young (dir.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Chester, Cheshire Typesetters, p. 47-61.

Young, M.F.D. (1997). « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », dans J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 173-199.

Notices biographiques

Michel Allard est titulaire d'un doctorat en histoire. Professeur à la retraite, il est associé à la maîtrise en muséologie et au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal ; il dirige le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) (<www.unites.uqam.ca/grem>). Il a notamment publié *Éduquer au musée*, *Le musée et l'école*, *Le Guide de planification d'évaluation des programmes éducatifs*, *Les programmes d'études des écoles catholiques francophones du Québec : des origines à aujourd'hui* en collaboration avec Bernard Lefebvre. La Société des Musées québécois lui a décerné en 2002 le prix Carrière pour sa contribution au progrès de l'éducation muséale.

allard.michel@uqam.ca

Paul Aubin est professeur à la retraite et chercheur associé au Centre interuniversitaire d'études québécoises de l'Université Laval (CIEQ). Il poursuit, depuis une dizaine d'années, des travaux sur l'histoire du manuel scolaire, ce qui l'a amené à produire un site Internet qui lui est consacré et qui est mis en ligne par la bibliothèque de l'Université Laval <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/>.

paubin@upc.qc.ca

Gustavo Barallobres a terminé ses études doctorales (Ph. D. en didactique) au Département de didactique de l'Université de Montréal. Il a obtenu une maîtrise en mathématiques appliquées de l'Universidade Estadual de Campinas au Brésil. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique des mathématiques, les environnements informatiques et l'enseignement secondaire. Il est actuellement professeur au Département d'éducation et de formation spécialisée de l'UQAM.

barallobres.gustavo@uqam.ca

Diane Biron détient un doctorat en éducation, Université de Montréal (1991 ; psychopédagogie et andragogie, option didactique des mathématiques, sous la direction de Nadine Bednarz), une maîtrise en éducation, Université de Montréal (1984 ; orthopédagogie, option didactique des mathématiques, sous la direction de Gisèle Lemoyne) et un baccalauréat en éducation, Université de Montréal (1980 ; orthopédagogie). Elle est actuellement professeure agrégée en didactique des mathématiques à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire. Elle est également directrice des Éditions du CRP (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke). Ses intérêts de recherche sont la didactique des mathématiques, la résolution de problèmes, le processus de représentation imagée, le développement de la pensée mathématique chez les 4 à 8 ans, l'intervention éducative et le matériel didactique.

diane.biron@usherbrooke.ca

Priscilla Boyer est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal après avoir rédigé un mémoire de maîtrise en linguistique et didactique des langues portant sur les manuels de grammaire du secondaire. Elle s'intéresse particulièrement à l'histoire du matériel didactique en français, ainsi qu'aux pratiques de lecture chez les jeunes utilisateurs d'ordinateur.

priscillaboyer@videotron.ca

Anik Landry possède une maîtrise en muséologie et termine actuellement un doctorat en technologie éducationnelle à l'Université de Montréal. Elle participe activement aux travaux du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'Université du Québec à Montréal. Elle a dirigé, en collaboration avec Michel Allard, un ouvrage collectif intitulé *Le musée à la rencontre de ses visiteurs / The Museum Reaching Out to Its Visitors*. Son

projet doctoral consiste en la conception d'un système qui permettrait d'évaluer d'un point de vue pédagogique les activités éducatives mises en ligne par les musées québécois sur Internet.

landry.anik@uqam.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire. Elle est aussi membre de l'ORE (Observatoire des réformes en éduction). Elle est l'auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage, sur la problématique « femmes et mathématiques, sciences et technologies », la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socio-constructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a récemment réalisé des recherches portant sur les sujets suivants : une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité ; les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies ; le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise.lafortune@uqtr.ca

Monique Lebrun, Ph. D., est didacticienne du français et professeure à l'Université du Québec à Montréal depuis plus de vingt ans. Ses travaux ont couvert tous les champs de la didactique, soit l'oral, l'écrit, la grammaire et la lecture, avec une prédilection pour cette dernière. Elle a été bénéficiaire de plusieurs subventions de recherche d'organismes fédéraux, provinciaux et internationaux. Ses articles sont publiés, entre autres, dans la *Revue des sciences de l'éducation, les Cahiers de la recherche en éducation, Dialogues et cultures* et *Enjeux*. Elle est l'auteure d'une vingtaine de rapports et de monographies, dont *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, publié en 2004. Elle a été nommée en juillet 2000 Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres de la République française en récompense pour ses travaux et son implication en didactique du français.

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Josée Lemire est étudiante au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Auparavant, elle a travaillé pendant un an à titre de professionnelle de recherche au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Elle s'intéresse à l'éducation interculturelle, à l'éducation à la compréhension internationale et aux perspectives de coopération internationale en éducation. Elle est membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

josee.lemire@usherbrooke.ca

Gisèle Lemoyne détient un Ph. D. en psychologie, option psycho-informatique de l'Université de Montréal. Elle est professeure titulaire au Département de didactique de cette même institution. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique des mathématiques, les environnements informatiques et les difficultés d'apprentissage.

gisele.lemoyne@umontreal.ca

Yves Lenoir, détenteur d'un doctorat en sociologie de l'Université Paris VII, est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire de recherche senior du Canada sur l'intervention éducative. Il préside depuis 2000 l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), organisation non gouvernementale entretenant des relations officielles avec l'UNESCO. Il est en outre membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) qu'il a mis sur pied et dirigé de 1991 à 2004, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et de l'Observatoire sur les pratiques enseignantes (Réseau OPEN). Ses travaux portent sur l'intervention éducative et les processus médiateurs dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement, plus particulièrement sous l'angle du rapport au savoir dans le curriculum et dans la didactique professionnelle, et sous celui de l'usage par les enseignants de dispositifs de formation, dont des manuels scolaires et l'approche interdisciplinaire.

y.lenoir@videotron.ca

Véronique Lisée est étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse aux représentations sociales de futures enseignantes qu'ont de l'enseignement des sciences et des technologies au primaire.

veronique.lisee@usherbrooke.ca

Robert Martineau est professeur de didactique à la retraite du Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les fondements et les pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, sur les fonctions sociales de l'histoire et de son enseignement ainsi que sur la transposition didactique d'un mode de pensée historien. Avant d'entrer à l'Université du Québec à Montréal, il a été professeur d'histoire au secondaire de 1968 à 1982, puis conseiller pédagogique en histoire à la Commission des écoles catholiques de Montréal jusqu'en1994 et, par la suite, professeur-chercheur en didactique des sciences humaines à l'Université du Québec à Trois-Rivières, jusqu'en 2000. Il est l'auteur de plusieurs publications dont *L'histoire à l'école, matière à penser*…

martineau.robert@uqam.ca

Bernard Massé a enseigné au Département de mathématiques du Cégep régional de Lanaudière, campus de Joliette. Il a été coordonnateur de ce département pendant dix-sept ans. Il s'est engagé dans la mise en œuvre du nouveau programme en sciences de la nature dans ce cégep et a participé à l'implantation de la micro-informatique au Département de mathématiques, depuis le début des années 1980. Il a fait partie de l'équipe dirigeante du cégep lors de l'instauration des TIC dans les cours de mathématiques dans le programme de sciences de la nature. Il a collaboré au projet « Les maths, les sciences, les technologies, Pourquoi pas ? » subventionné par le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec). Il a publié un manuel de calcul intégral et il est coauteur d'un cahier d'ateliers pour l'utilisation du logiciel MAPLE. Il a collaboré à la rédaction de la série de manuels de mathématiques Mathophilie. Il a été engagé dans un projet d'implantation des TIC au primaire au Sénégal.

masb@videotron.ca

Daniel Moreau a obtenu, en 2003, une maîtrise en histoire à l'Université du Québec à Montréal. Il s'intéresse à l'enseignement du nouveau programme d'histoire nationale publié dans la foulée du Rapport Parent, sous l'angle de sa mise en œuvre par les enseignants. Il poursuit actuellement des recherches sur l'application effective des réformes curriculaires en histoire nationale, au doctorat en éducation, à l'Université de Sherbrooke. Par ailleurs, il est chargé de cours à l'UQAC et à l'UQAM, et il a œuvré au sein du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), ainsi qu'auprès de la Chaire d'histoire du Québec Hector-Fabre.

lampron_moreau@hotmail.com

Émilie Morin a obtenu une maîtrise en didactique de l'Université Laval à Québec après avoir soumis un mémoire portant sur l'« Étude de l'image des sciences projetée par un manuel de sciences du primaire ». Ses intérêts de recherche concernent l'image des sciences projetée dans l'enseignement de celles-ci et, plus particulièrement, par les manuels. Elle est actuellement enseignante à l'école oraliste de Québec pour enfants sourds. Elle a publié dans les *Cahiers du CIRADE*.

emmorin@hotmail.com

Anderson Araújo Oliveira est étudiant à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse à l'étude des pratiques enseignantes effectives et à leur transposition en dispositifs de formation à l'enseignement.

anderson.oliveira@usherbrooke.ca

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse, où elle explore particulièrement la lecture/écriture littéraire. Par ailleurs, elle s'intéresse à l'histoire de l'édition pour la jeunesse et elle a publié une monographie sur ce sujet en 2001. En 2003, Noëlle Sorin participait à un ouvrage collectif, *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*, sous la direction de Françoise Lepage, dans un chapitre intitulé « Traces postmodernes dans les mini-romans et premiers romans ». *L'ouvrage collectif Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (2005), qu'elle a codirigé avec Suzanne Pouliot, vient de paraître dans les *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*.

noelle.sorin@uqtr.ca

Claude Vargas est professeur des universités en sciences du langage à l'Université de Provence et professeur à l'IUFM d'Aix-Marseille, site d'Aix, (préparation au concours du professorat des Écoles) ; il est enseignant et directeur de recherche à l'Université de Provence (licence et maîtrise). Ses domaines de recherche et ses champs d'intérêt sont la sociolinguistique, la didactique des langues, la linguistique et la grammaire.

c.vargas@aix-mrs.iufm.fr

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheures. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions…).

Membres du comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Nancy Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR, antenne Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (TÉLUQ-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Richard Pallascio (UQAM), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Denis Rhéaume (INRS), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Marie-Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheure en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Anne Roy (UQAR), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Michel Beaudoin (UQO), Stéphanie Dansereau (UQAM), Lucia Ferretti (UQTR), Flore Gervais (Université de Montréal), Jocelyne Giasson (Université Laval), Thérèse Hamel (Université Laval), Pascale Lefrançois (Université de Montréal), Anik Meunier (UQAM), Isabelle Montesimos-Gelet (Université de Montréal), Monique Noël-Gaudreault (Université de Montréal), Anne Roy (UQAR), Diane Saint-Jacques (Université de Montréal), Pierre-Léon Trempe (UQTR).