

# LES MANUELS SCOLAIRES EN AUSTRALIE ET DANS LE PACIFIQUE SUD : CONTINUITÉS ET CHANGEMENTS

Mike HORSLEY<sup>1</sup>

*« L'intérêt pour les manuels croît et décroît. Quand il est élevé... les chercheurs dirigent leurs efforts vers l'étude de ce que sont les manuels et pourquoi ils sont ainsi... Quand il est faible, on n'y prête guère attention... Malgré tout, les manuels demeurent remarquablement inchangés, une caractéristique essentielle dans la plupart des classes du pays. » (Chambliss and Calfee, 1998, p. xiii).*

## Introduction

Ce chapitre étudie les continuités et les changements des manuels scolaires et des ressources pour l'enseignement et l'apprentissage en Australie et dans les onze pays du Pacifique Sud constituant l'Université des nations du Pacifique Sud (Samoa, Tonga, Fiji, les îles Cook, Nauru, Niue, Tokelau, Tuvalu, Kiribati, les îles Salomon et Vanuatu). Pour cela, il reprend des questions clés sur les manuels, présentées dans les autres chapitres de ce livre, en les appliquant à l'Australie et aux différentes nations précitées du Pacifique Sud.

L'Australie et ces nations du Pacifique Sud ont hérité des systèmes et des structures éducatives de l'empire colonial britannique (Vanuatu a pour sa part un système éducatif d'origine française). Bien que l'Australie soit devenue indépendante et se soit fédérée en 1901, elle n'a développé une industrie autochtone d'édition scolaire que dans les années soixante. Les onze autres pays ont, pour la plupart, acquis leur indépendance dans les années soixante-dix et n'ont développé que récemment des structures solides d'édition scolaire locales, encore fondées sur les conceptions de l'édition scolaire australienne, anglaise et néo-zélandaise (avec des publications en langue anglaise).

## Quelques caractéristiques de l'édition scolaire en Australie et dans le Pacifique sud

### L'édition scolaire en Australie

Les tableaux suivants présentent quelques chiffres clés de l'édition scolaire australienne : environ 220 éditeurs scolaires qui, en 2004, ont vendu à peu près 140 millions de dollars australiens de manuels et de matériels pédagogiques. En raison d'une réduction du financement gouvernemental pour l'éducation, les dépenses par étudiant diminuent et les enseignants et les écoles modifient leur utilisation des ressources éducatives.

---

<sup>1</sup> Texte traduit de l'anglais par Eric Bruillard

	2004	2003	2002
<b>Nombre d'inscrits</b>	1 400 173	1 389 450	1 370 403
<b>Ventes totales</b>	78 232 430	76 882 585	74 109 399
<b>Coût par étudiant</b>	55.87	55.33	54.07

*Tableau 1 Les ventes des manuels et ressources pédagogiques pour le secondaire, les inscriptions et les dépenses par étudiant en Australie, 2000-2004*

	2002	2001	2000	1999
<b>Nombre d'inscrits</b>	1 931 346	1 912 541	1 903 881	1 885 358
<b>Ventes totales</b>	58 312 450	55 975 271	56 422 553	59 029 744
<b>Coût par étudiant</b>	30.19	29.26	29.63	31.3

*Tableau 2 Les ventes des manuels et ressources pédagogiques pour le primaire, les inscriptions et les dépenses par étudiant en Australie, 1999-2002*

*Remarque* : les prix et coûts sont en dollars australiens. Il s'agit de valeurs nominales, c'est-à-dire non ajustées compte tenu de l'inflation. Les coûts réels (ajustés) sont en diminution.

### **Les tendances de l'édition scolaire en Australie**

L'Australie a un marché de l'éducation libre et ouvert dans lequel un grand nombre de maisons d'édition privées et commerciales produisent des manuels et des ressources pédagogiques. Sur ce marché, les enseignants, les écoles, les directeurs et les parents exercent leur souveraineté de consommateur et achètent des ressources pour satisfaire les besoins des élèves et des enseignants. La plupart des états australiens (l'Australie a un système d'éducation fédéral où les états sont constitutionnellement chargés du système éducatif, des écoles et des programmes) donnent des crédits pour l'achat des ressources pédagogiques mais les parents et les écoles payent environ la moitié des coûts d'acquisition. Près d'un tiers des élèves sont inscrits dans des établissements privés. Les maisons d'édition sont ainsi face à un marché piloté par les exigences du consommateur et répondent rapidement aux changements de programme, de pédagogie et aux exigences scolaires de ressources pédagogiques personnalisées. C'est un marché étroit dans lequel sévit une forte concurrence.

Les éditeurs australiens se considèrent aux premières loges face à la convergence des technologies anciennes et nouvelles. Ce secteur éditorial connaît d'importants débats sur les possibilités de transférer complètement le contenu des livres, du papier au cyberspace. Certains éditeurs ont abandonné la traditionnelle publication de livres uniquement sur support papier et ont commencé à publier des manuels incluant des références à des cédéroms ou à des sites web d'accompagnement fournissant des activités complémentaires pour les élèves. Les maisons d'éditions produisent de nouvelles éditions des manuels imprimés intégrant de nouvelles approches liées aux technologies et des auxiliaires électroniques. Ces auxiliaires « new-tech » sont normalement inclus dans les prix des manuels imprimés, prix qui n'ont pas été augmentés pour payer les coûts de développement et de production des cédéroms ou des sites web d'accompagnement.

Les professeurs, répondant aux exigences législatives et parentales, incluent les nouveaux matériels dans leurs enseignements. De même, en raison de changements dans les pratiques pédagogiques, les auteurs de manuels sont obligés d'adapter la conception et le développement des ressources à ce nouvel environnement pédagogique.

## **L'édition scolaire du Pacifique Sud**

La plupart des manuels et autres matériaux pédagogiques, dans les nations USP du Pacifique Sud, sont importés (UNESCO, 1999). Il n'y a que 191 petites maisons d'édition (pour tous les livres, pas seulement les manuels) dans ces pays, et très peu d'entre elles produisent plus d'un ou deux titres (le plus souvent des ouvrages religieux). Seules quelques grandes maisons d'édition, pour la plupart à Fiji, publient localement des ressources pédagogiques. La plupart des ressources éducatives sont produites par les ministères de l'Éducation et distribuées gratuitement aux écoles, en partie grâce à des fonds de soutien. Produits par des enseignants et des développeurs de programmes expérimentés, la plupart sont en anglais. Le rapport Askerund (UNESCO, 1997) a conclu que ce système empêchait le développement d'une industrie d'édition privée susceptible de soutenir une éducation autochtone dans les pays du Pacifique Sud. Pourtant, ces pays sont si petits qu'il paraît difficile d'imaginer qu'ils puissent supporter une industrie d'édition libre et commerciale. Plus problématique, ces rapports ont mis en évidence un manque de publications dans les langues maternelles de ces pays. L'Université du Pacifique Sud a alors créé un institut sur les études pacifiques (*Pacific Studies*) spécialisé dans les publications vernaculaires. L'institut d'éducation de l'université du Pacifique Sud a commencé à publier des ressources pédagogiques dans les langues vernaculaires et maternelles des sociétés du Pacifique Sud. Ces ressources vernaculaires n'entrent que lentement dans le système éducatif et ce n'est que récemment que l'on entend, dans les manuels scolaires, les voix des auteurs autochtones et que leurs idées sont exprimées dans leurs langues maternelles.

## **La recherche sur la continuité et l'évolution des manuels**

La plupart des recherches sur les manuels sont soit des études générales (*surveys*) sur les fournitures et les dépenses, parfois complétées par des questions sur les perceptions de l'utilisation des manuels, soit des analyses du contenu et/ou du style des manuels et des ressources d'enseignement. Parfois, on trouve quelques études expérimentales, dans lesquelles les professeurs montrent une utilisation possible des ressources pédagogiques dans un environnement de style laboratoire. Mais la plupart de ces recherches sont limitées. Pendant longtemps, les manuels et les ressources textuelles ont été étudiés en tant qu'objets inertes. En conséquence, on ne sait que peu de choses sur les façons spécifiques qu'ont les enseignants d'utiliser les manuels et les ressources pédagogiques avec leurs élèves. En particulier, les maisons d'édition, bien qu'elles produisent pour les marchés scolaires et conduisent des études de marché, n'ont eu que très peu accès à l'utilisation fonctionnelle réelle des ressources et au sens que leur donnent les élèves et les enseignants.

Des recherches en classe sur les manuels et les ressources éducatives peuvent aider à clarifier « la place » des manuels dans les environnements d'apprentissage en indiquant ce qu'ils peuvent apporter en termes de support à l'apprentissage, et comment leur potentiel peut être pleinement pris en compte. Des recherches en classe sur l'utilisation des manuels et matériaux pédagogiques, conduites par Horsley, Walker, Laws et Young du *Teaching Resources and Textbook Research Unit* (TREAT) de l'Université de Sydney, ont permis d'identifier quelques idées essentielles, fondamentales pour comprendre le futur de l'édition scolaire et le rôle des manuels dans l'apprentissage. Ces recherches, décrites dans la suite, ont été reliées à quelques questions importantes sur le rôle des manuels dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Etant donné le maintien probable de l'importance des manuels dans les écoles, malgré des environnements d'apprentissage plus étendus et en évolution rapide, la rareté des recherches sur l'usage des manuels en classe peut paraître étonnante. Si ces derniers sont susceptibles de

fonctionner pleinement dans un monde numérique riche en information, sans cesse plus familier à la plupart des jeunes dans les pays riches, il faut continuer à mener des recherches en classe avec des enseignants et des élèves, en particulier en Australie et dans le Pacifique Sud.

### Comment l'usage des manuels et des autres publications scolaires se modifie ?

Les écoles et leurs classes constituent un type particulier de communauté de pratique, souvent appelé communauté d'apprenants (*community of learners* ; Brown & Campione, 1994). Dans ces communautés de pratique, les élèves acquièrent une culture liée aux pratiques autant scolaires en général que disciplinaires. Les manuels et les ressources d'enseignement et d'apprentissage jouent un rôle important dans ces processus d'acculturation. Ils fournissent aussi la base pour une plus grande interaction entre le professeur et l'élève et pour davantage d'activités collaboratives entre apprenants dans la culture de la classe.

Les manuels, les fiches de travail et les ressources pédagogiques sont des artefacts et des outils culturels qui peuvent servir d'appui et fournir une structuration cognitive aux apprenants engagés dans des activités au cours desquelles ils développent des compétences. En créant une zone proximale de développement pour les élèves, les enseignants assurent une médiation dans l'utilisation des outils et artefacts d'apprentissage – manuels et ressources éducatives. En particulier, ils expliquent comment ces matériaux peuvent être utilisés pour apprendre et aident les élèves à le faire. Par conséquent, les manuels sont des outils culturels importants qui servent d'intermédiaire dans l'apprentissage des élèves.

Auparavant, les manuels étaient considérés comme des moyens (*vehicles*) pour transmettre des connaissances, fournissant des informations et des activités directement associées. Maintenant les manuels sont, de plus en plus, conçus pour fournir aux apprenants des occasions de construire leur compréhension en interaction avec des sources de connaissances multimodales complexes. Les manuels sont aussi considérés comme des représentations de la manière dont on apprend dans les disciplines. Ainsi, ils favorisent l'acculturation des apprenants dans ces disciplines et dans les pratiques propres de ces disciplines. En outre, leur complexité pédagogique accrue permet de les utiliser pour la construction commune du sens dans des activités collaboratives, au lieu de servir de base à l'apprentissage individuel.

Cette nouvelle conception des manuels est mise en perspective avec la conception traditionnelle dans le tableau 3.

Rôles	Transmissif	Constructiviste	Socioculturel
Ressources pédagogiques, par exemple les manuels	Source d'information Base de transmission Structure d'un programme d'enseignement et d'apprentissage	Source d'activités et de recherches Fourniture de nombreuses sources à sélectionner par les apprenants et l'enseignant	Etayer l'apprentissage Acculturer l'apprenant dans un domaine de connaissance Source des activités de recherche Base de l'enseignement explicite
Apprenant	Récipient passif de l'information fournie par les ressources pédagogiques et par l'enseignant	Agent actif dans les activités de recherche ( <i>inquiry</i> )	Collaborer avec les autres étudiants dans l'utilisation des textes S'engager dans des activités authentiques de communautés disciplinaires
Enseignant	Autorité dans le domaine de connaissance, Diffusion de connaissances appropriées	Crée des environnements pour l'apprentissage actif et la recherche	Participant collaboratif du processus d'acculturation. Utiliser le texte pour créer l'intersubjectivité, établir des buts communs pour les apprenants Identifier et utiliser des textes pour créer une ZPD pour les apprenants Utiliser des ressources pour acculturer les étudiants dans les notions disciplinaires clés

Tableau 3. Changement des conceptions dans les manuels

Une des conclusions majeures des observations de l'usage des ressources éducatives en classe est que les professeurs jouent un rôle de médiation dans l'utilisation des matériaux pédagogiques. L'argument que nous défendons est que les enseignants mettent en œuvre une pédagogie des manuels en accord avec la manière dont ils comprennent et utilisent les ressources pédagogiques en classe.

Les changements rapides des programmes, le développement d'une nouvelle conception théorique de l'apprentissage et les applications des nouvelles technologies conduisent à de nouvelles possibilités d'utilisation des ressources éducatives en classe par les enseignants et par les élèves.

La personnalisation, maintenant techniquement possible, devient peu à peu effective. Les enseignants peuvent identifier et parfois créer des ressources pédagogiques appropriées pour satisfaire aux spécifications du programme en prenant également en compte des besoins d'apprentissage individuels des élèves (en termes de styles d'apprentissage, d'intérêts et de motivation). Les recherches en classe montrent que les professeurs adoptent une approche mixte, commençant souvent par une recherche sur Internet (Horsley, 2001b) puis parcourant les manuels du marché disponibles. Ils ont un accès sans cesse croissant à la technologie pour adapter les ressources pédagogiques au contexte de classe. Dans ce scénario, les manuels contribuent à l'enseignement et à l'apprentissage ; ils jouent encore un rôle, mais différent de celui qu'ils remplissaient dans le passé.

En Australie, les manuels et les ressources pédagogiques sont complexes, diversifiés et fournissent de multiples points d'entrée aux connaissances. Mais, dans les Etats du Pacifique Sud, les manuels jouent encore le rôle de moyen de transmission des connaissances. Les recherches menées en classe par Horsley montrent que les enseignants n'utilisent encore qu'un manuel, qui leur sert de base et de structure pour leur cours, et que les étudiants suivent pas à pas les manuels.

### **Comment changent les manuels ?**

Quand le programme était prioritairement centré sur l'identification de ce qui était considéré comme important à enseigner, le manuel fournissait le cadre pour structurer le cours. L'accent était mis sur le fait de proposer ce qu'il fallait enseigner. Les changements dans la manière de concevoir le curriculum et les développements dans l'étude de l'apprentissage (conduisant à des visions « constructivistes » de l'apprentissage), impliquent que les ressources soient utilisées pour créer du sens. La classe « constructiviste » est moins contrôlée par la matière ou l'enseignant et ne dépend pas d'une seule et unique source d'information. Les visions socioculturelles actuelles de l'apprentissage soulignent l'importance de la création de compréhensions partagées, d'un étayage cognitif, d'une construction guidée des connaissances s'ajoutant aux connaissances préalablement acquises.

Comme d'autres éléments de « l'environnement pédagogique » global, l'évolution du manuel reflète, renforce et guide ces tendances, à un tel point que l'on a pu observer que le texte (c'est-à-dire ici la prose « étendue », de longues plages de texte sans image, illustration ou activité) a « disparu » de la plupart des manuels australiens. L'usage des manuels change du fait qu'ils sont de plus en plus conçus comme des dispositifs pédagogiques censés aider les lecteurs à construire du sens, dans un processus médié par l'enseignant. On a pu observer qu'une telle vision de la conception des manuels peut en fait limiter leur « potentiel explicatif ». Les manuels et les ressources pédagogiques australiens et ceux du Pacifique Sud sont le plus souvent écrits par des professeurs qui enseignent les matières sur lesquelles ils écrivent. Par conséquent, ils incluent leurs activités de classe dans les manuels.

Cette tendance, observée dans les classes, soulève des questions de fond sur le rôle du manuel dans l'apprentissage et sur la façon dont ce rôle est perçu dans le soutien apporté aux enseignants et aux apprenants. Par exemple, jusqu'à quel point les manuels peuvent (doivent)-ils être écrits et conçus pour faire avancer des pédagogies progressives et constructivistes au sens large ? S'ils sont conçus ainsi (et nous avons trouvé des manuels qui affirment à cet égard être *teacher-proof*!) est-ce que, paradoxalement, ils ne perdent pas la flexibilité qui, d'après Chambliss et Calfee (1998), caractérise un texte d'enseignement bien construit ? Un certain nombre des recherches en classe sont en train d'explorer cette vraie question.

Il reste à savoir si la prescription accrue et la nature des changements récents de programmes, renforçant un pilotage par les résultats (correspondant soit aux modifications des programmes nationaux soit aux programmes détaillés des Etats et des régions), avec les examens externes qui leur sont associés, peuvent forcer les manuels à retourner dans le passé – comme moyens de transmission des informations dans chaque matière, au lieu d'ouvrir à diverses explorations pédagogiques. Alors même que les manuels sont conçus pour permettre de telles explorations pédagogiques, ils jouent encore, dans les classes, un double rôle de transmission et d'aide à la construction en Australie et dans les nations du Pacifique Sud.

### **Vers un espace de ressources intégrant divers matériels éducatifs ?**

Vus comme des « dispositifs pédagogiques », les manuels ne peuvent être qu'une des composantes de l'« espace de ressources » utilisé par les enseignants pour fournir des occasions appropriées d'apprendre à leurs élèves. Cet espace de ressources comporte les nouveaux manuels achetés par les établissements scolaires et les matériaux trouvés dans les bibliothèques scolaires et publiques. Il inclut l'usage des manuels scolaires existants, des trousseaux (*kits*) et des packages produits par les maisons d'édition, des vieux matériaux amassés dans l'école et peut-être ceux qui sont produits par des départements d'enseignement, des associations disciplinaires et des autorités éducatives (commissions chargées des programmes), des groupements d'intérêts particuliers et des organisations non gouvernementales (ONG). De plus en plus, cet espace de ressources est dominé par des matériaux pédagogiques créés pour soutenir les initiatives spécifiques de l'autorité centrale responsable des programmes qui élabore des modèles nationaux prescrivant les approches pédagogiques et les ressources. En Australie, en histoire, en instruction civique et en enseignement de la citoyenneté, un tel développement représente une sorte de « programme national » (Young 2001). Les achats personnels de manuels par les enseignants et leurs propres ressources sont ici significatifs. On peut aussi ajouter à cette liste quelques produits audiovisuels, notamment des documentaires ou des films télévisuels, de plus en plus considérés par les professeurs comme le « texte commun » sur lequel l'apprentissage est basé. L'Internet devient une source croissante d'information et le matériel pédagogique accessible (créé par des associations d'enseignants, des départements ministériels ou des entreprises privées) est utilisé par les enseignants pour préparer leurs leçons. Ils utilisent alors des sources multiples et de nombreux textes en classe – souvent construits à partir d'une fusion des ressources disponibles.

L'exploration de l'usage des manuels par des professeurs d'histoire montre que ces derniers considèrent les grands récits<sup>2</sup>, cœur de l'enseignement de l'histoire, comme très difficiles pour les étudiants. Par conséquent, il y a eu une tendance à écrire et à utiliser des textes d'histoire à l'usage des enseignants avec des sources d'information nombreuses – risquant de passer à

---

<sup>2</sup> Un grand récit (*extended narrative*) est une longue plage de texte dans un manuel donnant un récit explicatif montrant comment des événements qui se sont déroulés dans le passé peuvent être compris. De manière contrastée, les manuels d'histoire actuels ne comportent que de très courts passages de texte, beaucoup de sources, d'images et d'activités et ne permettent pas de construire véritablement un récit.

côté du cœur de l'histoire, le récit et la construction du sens à partir de débats (*contested nature*) sur l'interprétation du passé (Paxton, 1999 ; Wineburg, 1994). La question fondamentale qui émerge de ces observations se rapporte au rôle des manuels dans l'espace plus large des ressources : quel peut être le rôle optimal du manuel dans l'espace des ressources, varié et de plus en plus dynamique, pour l'éducation dans les écoles ?

Une étude de Young et Horsley (1995) a examiné cet espace de ressources dans les départements d'histoire de huit écoles secondaires australiennes. Les résultats obtenus montrent la variabilité de cet espace selon les établissements. Dans deux des huit départements, les achats des nouveaux manuels disponibles sur le marché représentaient la moitié des dépenses totales des ressources pour la préparation de l'enseignement du nouveau programme. Dans les six autres départements, la production de *manuels internes*<sup>3</sup> constituait la manière principale de préparer des ressources pédagogiques pour le nouveau programme. Cette étude a aussi montré qu'il y avait des différences énormes dans les dépenses totales pour la préparation du nouveau cours, les établissements privés fournissant six fois plus de ressources à leurs élèves que les écoles publiques. Tous les départements disciplinaires des établissements scolaires ont développé un espace de ressources intégrant la réutilisation des manuels et des matériaux existants ainsi que l'achat de kits et de vidéos.

### **Qui écrit les manuels ? Enseignants et écoles réalisent fréquemment leurs propres « manuels » ?**

Il est courant en Australie, que les écoles et les professeurs élaborent leurs propres ressources, souvent, *mais pas toujours*, pour des raisons d'économie. Différentes raisons expliquent pourquoi les enseignants attachent une si grande importance à produire eux-mêmes les ressources éducatives : volonté d'élaborer ou de construire à partir des idées des élèves, de faire des liens entre leurs connaissances et leurs vies quotidiennes, de fournir des activités leur permettant de réfléchir et de développer leur pensée. Les enseignants ressentent également le besoin de disposer de ressources actualisées reliées aux centres d'intérêt de leurs élèves. Ceci en dépit des réductions budgétaires qui semblent les encourager à préparer et à photocopier leurs propres textes (ironiquement, ce n'est pas toujours moins onéreux et c'est légalement contestable). L'annexe 1 présente succinctement les résultats d'une étude réalisée dans dix établissements scolaires sur la conception des ressources éducatives lors d'un changement de programme.

Dans les classes du Pacifique Sud, les professeurs ajoutent des composantes et des exemples vernaculaires aux manuels existants. Ils fournissent aussi des exemples régionaux et locaux pour adapter les manuels et les autres ressources pédagogiques aux besoins d'apprentissage particuliers des élèves.

### **Importance du financement des ressources pédagogiques**

TREAT (*The Teaching Resources and Textbook Research Unit* de l'université de Sydney) a mené plusieurs études pour étudier l'impact d'un accès différencié aux manuels scolaires et aux ressources pédagogiques. Une étude sur 48 écoles (Laws et Horsley, 1992), a montré que les étudiants des écoles privées ont accès à près de six fois plus des ressources que les étudiants des écoles publiques<sup>4</sup>. Cette étude, et les études suivantes (Horsley et Laws, 1993 ; Young et Horsley, 1995 ; Horsley 2001), ont examiné l'effet d'une telle différence d'accès sur

---

<sup>3</sup> Ce sont des manuels réalisés dans l'établissement scolaire en copiant des pages de différents autres manuels et ressources éducatives. De nombreux établissements créent leurs propres manuels pour leurs élèves de cette façon.

<sup>4</sup> Ce que l'étude de Young et Horsley (1995), citée plus haut, a confirmé.

l'enseignement et l'apprentissage. Il a été montré qu'une fourniture réduite des ressources influe sensiblement sur les stratégies pédagogiques utilisées dans les classes étudiées.

Des observations ont montré que, dans les écoles secondaires publiques, les élèves utilisaient des jeux de manuels conservés à l'école dans des salles spéciales. Seuls, les élèves des écoles privées disposaient de leurs propres manuels. Dans cette situation, il était difficile pour les enseignants des écoles publiques de donner des devoirs à la maison liés aux manuels (sans compter le temps perdu chaque jour dans la distribution et la récupération des manuels). En outre, quand les élèves devaient partager des livres, la gamme des stratégies pédagogiques utilisables par le professeur était limitée. Ces études ont trouvé que l'accès des élèves aux manuels influençait même la manière de lire les textes dans la classe. Dans 24% des observations, la lecture intervenait principalement sous forme d'activité qualifiée de *round robin*<sup>5</sup>, au cours de laquelle la majeure partie du temps était consacrée à trouver de l'information dans le texte au lieu d'utiliser cette information et construire du sens. Quand les étudiants partagent des textes, la lecture à haute voix dans la classe est une activité typique, malgré ses limitations en tant que stratégie d'enseignement.

En réalité presque tout l'argent destiné aux écoles est alloué aux dépenses de personnel. En Australie et dans le Pacifique Sud, très peu est consacré aux ressources et l'achat d'une série de manuels pour une classe est une dépense majeure pour n'importe quel établissement. Pour la plupart des écoles du Pacifique Sud, les fonds d'aide et les allocations budgétaires centrales sont nécessaires pour se doter d'une série de manuels comportant un livre pour deux enfants. En conséquence, une majorité d'élèves des écoles publiques est incapable d'amener des livres à la maison. Ceci influe sur la manière d'enseigner dans les classes et sur le type de ressources qui sera probablement copié. L'utilisation des manuels est donc souvent assez peu optimale ; en effet, dans un tel contexte, le but et le potentiel des manuels sont battus en brèche. En quelque sorte désagrégés, ils perdent leur intelligibilité (la vision des « notions essentielles ») et le côté narratif éventuellement voulu par leur auteur ; ils ne permettent pas de chercher ou de vérifier une explication (et donc n'encouragent pas la réflexion).

Quelques écoles développent des stratégies pour maximiser l'usage de ressources textuelles en utilisant des bibliothèques plus centrales ou même des malles de livres (contenant des textes variés pour « la consultation » des élèves pour les aider à travailler sur un sujet), au lieu de fournir à chaque élève une copie du manuel pour l'année (ou la période d'étude). Comme nous l'avons dit plus haut, dans les établissements où l'enseignant doit amener les manuels en cours, une part significative du temps d'enseignement est consacrée à la gestion et à la distribution des manuels. Moins de travaux à la maison peuvent être tirés des manuels. Un temps important est consacré à la lecture à haute voix des textes au lieu d'une lecture des élèves à la maison permettant de faire des exercices liés aux textes en classe (Lambert, 1999). Bref, la relation entre les élèves et le manuel est moins indépendante dans un tel contexte.

### **Comment les enseignants utilisent les manuels et les ressources pédagogiques ?**

Suivant Shulman (1986), il est maintenant largement accepté que les professeurs développent une « connaissance pédagogique du contenu à enseigner » (*pedagogical content knowledge*)<sup>6</sup>, connaissance professionnelle spécialisée qu'ils utilisent pour interpréter les connaissances existantes des élèves, les notions qu'ils trouveront difficiles, les stratégies d'enseignement

---

<sup>5</sup> Un élève lit en classe un court passage d'un texte puis l'enseignant choisit un autre élève qui lit le passage suivant et ainsi de suite. Une stratégie peu efficace liée au manque de manuels.

<sup>6</sup> [Note du traducteur] Dans le contexte de cet article, *pedagogical content knowledge* correspond à la connaissance didactique, mais le mot « didactique » a des connotations souvent péjoratives dans le monde anglophone. Nous avons retenu l'expression « connaissance didactique et pédagogique ».

appropriées et les ressources les plus utiles à l'enseignement. Cette connaissance didactique et pédagogique provient de la nécessité qu'a l'enseignant de représenter un contenu et de l'enseigner à des élèves. Elle a trois composantes principales : la connaissance du contenu à enseigner, la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques et, troisièmement, la connaissance des différents contextes (école, communauté, classe) dans lesquels l'apprentissage se déroule. Elle comporte et invoque « *les aspects de la matière qui sont les plus centraux et les plus faciles à enseigner* » (Shulman, 1987) et se concentre inévitablement sur eux. Cette connaissance inclut les sujets les plus régulièrement enseignés, les formes les plus utiles de représentation, les analogies, démonstrations, exemples et illustrations les plus réussis, et les façons de rendre le sujet familier et compréhensible aux autres (c'est-à-dire, les élèves). Ainsi, cette connaissance didactique et pédagogique peut être apprise et elle est souvent transmise dans une communauté professionnelle, par exemple un département disciplinaire d'un établissement scolaire. Bien que l'activité d'enseignement puisse paraître extrêmement individualisée, la force de la culture d'un établissement scolaire ou d'un département disciplinaire peut être si puissante que (selon nous) la connaissance professionnelle est parfois formée significativement par les conseils fournis et la pratique observée. Les nouveaux professeurs se sentent souvent plus à l'aise en enseignant ce qui a été enseigné auparavant, en ayant recours à des méthodes « éprouvées » (*authorised*).

La recherche a commencé à s'intéresser au rôle dévolu au manuel. Hinchman (1987) a ainsi étudié l'usage de manuels par trois professeurs, par observation et entretiens. Elle a conclu que les professeurs ont trois types différents d'usage des manuels : en tant que couverture méthodologique, correspondant au fait de suivre scrupuleusement le manuel et de le prendre comme base pour toutes les activités de classe ; en tant que source d'information ; en tant que livre de référence, ceci pour des débats dans les classes supérieures. Le travail de Lambert (1999) a conduit à une division différente – bien que clairement reliée – également tripartite : des livres de cours structurant « le programme de travail », un moyen de motiver ou de stimuler l'apprentissage (plus qu'une simple source d'information) et un soutien à l'enseignant (le fait que les manuels peuvent jouer un rôle efficace dans la gestion et l'organisation de la classe). Un travail récent de Horsley (2001) confirme l'idée que les professeurs utilisent les manuels pour leurs besoins professionnels et pour informer et former leur connaissance didactique et pédagogique. Cela dépend aussi du besoin ou non de fournir des ressources informationnelles ou d'instruction pour l'apprentissage, des sources d'activités et de tâches pour les élèves, ou s'il apparaît nécessaire de trouver rapidement des façons d'occuper (d'« engager ») les élèves.

Les études sur les perceptions qu'ont les enseignants des manuels (Horsley et Laws, 1993, par exemple) montrent des variations énormes dans les convictions qu'ils ont de la valeur et de l'usage des manuels en Australie. Les professeurs du Pacifique Sud, par contre, continuent à compter sur les manuels pour les activités et les idées d'enseignement ainsi que pour les contenus de connaissance.

### **Les manuels sont-ils écrits et utilisés de façon différente selon les disciplines ?**

A chaque discipline correspond un usage particulier des manuels, reflété par la manière dont ils sont écrits. Les manuels ont une structure et une approche pédagogique qui s'apparente fortement à la discipline traitée. Chacune d'entre elles met en œuvre des modes d'investigation différents, une langue différente, un discours différent et les concepts essentiels (les grandes idées) de chaque discipline exercent naturellement une influence considérable. Ainsi, l'usage des manuels varie. Pour prendre deux extrêmes, on peut considérer les mathématiques et l'anglais. En mathématiques, on trouve principalement des exemples traités, illustrant un algorithme, et beaucoup de pratique. L'anglais est particulier. Il

n'a pas vraiment une structure disciplinaire, du moins pas une structure qui trouve facilement une expression scolaire : le manuel est l'ensemble des textes.

L'usage des manuels varie selon les disciplines probablement parce que leur place dans l'espace des ressources, de même que les présupposés pédagogiques, varient suivant les communautés disciplinaires. Soniak et Perlman (1990) dans leur étude des perceptions qu'ont les élèves des manuels, aux Etats-Unis, ont conclu que « les manuels fournissent les données avec lesquelles les élèves et les enseignants travaillent, posent les questions qui définissent comment les données devraient être comprises... et que les manuels sont utilisés de manière significativement différente selon les disciplines » (op. cit., p. 436). Les études faites par TREAT montrent aussi que l'usage des manuels dans les classes varie fortement selon les matières qu'il s'agisse de la fréquence d'usage ou de l'achèvement complet des activités des manuels. Ces variations ont été aussi notées dans d'autres études et observations de classe.

Il est pratiquement certain que, ce que l'on vient d'expliquer, implique que la formation des enseignants dans « la pédagogie des manuels » ne peut se faire de manière générique, mais nécessite de tenir compte de la structure complète des manuels telle qu'elle est fournie par chaque traitement disciplinaire spécifique. Ceci ne sera possible qu'avec une meilleure compréhension de l'interface « élève-professeur-manuel » dans les différentes disciplines scolaires. Par conséquent, il n'est pas déraisonnable à l'avenir de prévoir que les enseignants, à travers l'ensemble du programme, seront capables d'apprendre couramment aux élèves comment l'usage d'un texte spécialisé peut effectivement varier d'une discipline à l'autre (en incluant même d'autres formes de texte, y compris l'Internet).

### **Importance des manuels dans la formation initiale des enseignants**

La recherche (Horsley et Laws, 1993 ; Horsley, 2001 ; Loewenburg, Ball et Cohen, 1996) a attesté de l'influence des manuels dans la formation initiale des enseignants. En dépit de leur apparente condamnation universelle par les concepteurs des programmes scolaires, par les associations d'enseignants et par les formateurs d'enseignants, les manuels préparés par les éditeurs privés sont bien utilisés par bon nombre d'enseignants, qu'ils soient en poste ou en formation, comme source principale du contenu à enseigner.

Les manuels sont, en effet, le programme, au moins dans le sens où ils expliquent *ce qui* devrait être appris (et de plus en plus, comme nous l'avons aussi noté, *comment* il devrait être appris). En Australie, la recherche montre que plus de 60% des professeurs stagiaires admettent être dépendants des manuels scolaires durant leur stage pratique pour accéder au contenu du programme. Bien que quelques puristes du curriculum puissent trouver à redire à une telle situation, arguant que c'est de « la responsabilité professionnelle » de l'enseignant de choisir et d'organiser le contenu du programme, nous n'y voyons rien de fâcheux tant que le manuel est compris comme n'étant qu'un élément (mais très important) de l'espace de ressources. Cependant, il y aura peut-être une difficulté, si le choix du texte repose davantage sur une forme d'« aventurisme pédagogique » que sur la sélection et l'organisation de ressources pertinentes.

Il ne peut y avoir de mise en œuvre effective d'une réforme éducative et curriculaire que si les établissements scolaires peuvent accéder aux ressources éducatives nécessaires, les rendant aptes à relever les défis proposés par le gouvernement et inhérents aux réformes elles-mêmes.

### **Les manuels vont-ils être remplacés par des environnements en ligne dans un avenir proche ou même lointain ?**

Pour les supporters de la formation en ligne, les technologues de l'éducation, les politiciens et de nombreux gestionnaires de l'éducation, l'avenir des manuels est tout tracé. Comme les

autres produits culturels imprimés, ils vont disparaître dans la poubelle d'Internet. Selon Jason Epstein (2001), la publication traditionnelle va devenir une technologie obsolète, « inadaptée à un avenir électronique ».

Toutefois, une recherche menée par Horsley (2001), dans les classes australiennes connectées à Internet, a constaté que les manuels étaient encore utilisés dans ces environnements sans papier. Devant apprendre avec des environnements en ligne, les élèves ont besoin de certaines informations, notamment concernant l'étendue et la profondeur des « blocs d'information » (*information chunks*) avec lesquels ils sont censés étudier. En outre, les élèves trouvent souvent que la lecture à partir d'Internet est difficile et ne vont y puiser des textes que pour des explications simples. Ainsi, les environnements d'apprentissages traditionnels et nouveaux, en ligne, ne sont pas nécessairement des paradigmes et des systèmes alternatifs, mais ils reflètent un continuum de ressources éducatives supportant des modalités multiples d'apprentissage. Ceci est similaire à la notion biologique d'« écotone », la frontière où deux écosystèmes adjacents se chevauchent, et soutiennent la vie de l'ensemble des deux écosystèmes.

Il n'y a pas un seul résultat de recherche, dans les quinze dernières années, montrant de manière convaincante que l'éducation avec Internet est meilleure que d'autres modes d'éducation. Avec l'effondrement de la bulle technologique en économie, la vieille éducation, comme la vieille économie, a prouvé et continue de démontrer sa remarquable résistance. La recherche menée par Horsley (2001) sur le rôle des manuels dans les classes en ligne, soutient l'idée que l'introduction d'Internet, des technologies de l'information et de la communication et la possibilité d'obtenir des informations *à la demande* vont conduire à une utilisation différente des manuels de celle que l'on connaît actuellement. Mais ils continueront à être un élément important dans toutes les classes. Comme Michael Apple l'a observé il y a déjà un certain temps : « Qu'on le veuille ou non, aux Etats-Unis et dans un nombre croissant de pays, le curriculum de la plupart des écoles est défini par le manuel standardisé, spécifique à un niveau, en lecture, en mathématiques, en sciences humaines, en science et ainsi de suite. Mais nous ne savons presque rien de ses formes de production, de distribution *et de consommation*. » (Apple, 1989, p. 12 ; c'est nous qui soulignons).

## Références

- Alverman, Donna (1990), 'Teacher-student mediation of content area texts'. *Theory into Practice*, 27, 142-147.
- Askerund, Pernille (1997) *From Plan to Print: A guide to sustainable book provision*. UNESCO. Paris
- Askerund, Pernille (1997) *Educational Publishing in the Pacific for Education for All*. UNESCO. Paris
- Apple, Michael (1986) *Teachers and Texts*, New York: Routledge and Kegan Paul
- Ball, Deborah. & Feiman-Nemser, Sharon. (1988), 'Using textbooks and teachers' guides : a dilemma for beginning teachers and teacher educators'. *Curriculum Inquiry*, 18, 401-423.
- Centre for Successful Schools 2001 *The Use and Availability of Textbooks or Course Books in Schools 1997-2001: A Report for the Educational Publishers Council*, University of Keele, England
- Chambliss Marilyn and Calfee, Robert (1998) *Textbooks for Learning: nurturing children's minds*, Oxford: Blackwell
- Epstein, Jacob (2001) *Book Business, Publishing Past Present and Future*, WW Norton: New York.
- Hinchman, Kathleen.(1989), 'The textbook and those content-area teachers'. *Reading Research and Instruction*, 26, 247-263.
- IPS (2000) *Book Provision in the Pacific Islands*. ISP University of the South Pacific.
- Horsley, Mike. (2001) *Emerging Institutions and Pressing Paradoxes: Reports from the Virtual School and 'ecotone', the Virtual and Real Classroom research on the nexus between printed and electronic publishing*
- Horsley, Mike (2001) *New Studies on the Classroom Use of teaching and Learning Resources*, International Association for Teaching and Educational Media Conference, September 19 –22, Tartu: Estonia

- Horsley, Mike et Laws, Kevin (1993) *Textbooks Aren't Terrible, Textbook Use in the Classroom : The Gap Between Theory and Practice*, Australian Teacher Educators Association Conference, July, Perth: Australia
- Horsley, Mike et Laws, Kevin (1993) Textbooks in The Practicum, Fifth National Practicum Conference,
- Horsley, Mike et Walker, Richard (2003) Keynote speech *Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis* IARTEM Conference 2003, Bratislava.
- Lambert David (1999) Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study, in *The Curriculum Journal*, 10, 1, pp 85-105
- Lambert David (2000) Textbooks and the Teaching of Geography, en Fisher C and Binns T (éds) *Issues in Geography Education*, London: Routledge.
- Lambert David (à paraître) Teaching Through a Lens: The Role of Subject Expertise in the Teaching of Geography, papier présenté à First International Conference on Teacher Education and Development, Hong Kong Institute of Education.
- Laws, Kevin. (1988) *Textbooks: A Report on their Funding and Use in NSW Government Secondary Schools*. Sydney: School of Teaching and Curriculum Studies, University of Sydney.
- Laws, Kevin, et Horsley, Mike., (1992) Educational Equity: Textbooks in NSW Government and Non-government Secondary Schools. *Curriculum Perspectives*, Vol. 12 No.3 September.
- Laws, Kevin, et Horsley, Mike. (1992) Educational Equity: Textbooks in NSW Government and Non-government Secondary Schools, *Curriculum Perspectives*, Vol. 12 No.3 September.
- Laws, Kevin., Horsley, Mike., Young, Carmel. et Downey, M. (1990) *Textbook Availability and Usage in NSW Non-Government Secondary Schools*. Sydney: School of Teaching and Curriculum Studies, University of Sydney.
- Lidstone, John and Wiber, Martin (2001) Patterns, paradigms and perceptions: changes in geography text books in Australia, personal communication
- Lidstone John (1992) In Defence of Textbooks, en Naish M (ed) *Geography and Education*, London: Institute of Education
- Meritt, Amberley (2000), Using the Canada VGT units as basis for traditional lesson plans in a Canadian classroom, in *International Textbook Research*, Vol. 22, No. 2, 2000.
- Paxton, Raymond, (1999) A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them, in *Review of Educational Research*, l'Automne, Vol. 69 no. 3.
- Pingil, Falk (1999) *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*, Vol 103, Georg Eckert Insitut fur Schulbuchforschung, Verlag Hansche Buchhandlung: Hannover
- Shannon, Patrick. (1982), 'Some subjective reasons for teachers' reliance on commercial reading materials'. *Reading Teacher*, 36, 884-889.
- Sharpe, Bob (2000), Virtual geographies as instructional technologies: evaluation and assessment, in *International Textbook Research*, Vol. 22, No. 2, 2000.
- Sosniak, Lauren and Perlman, Carla (1990) Secondary Education by the Book, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 22, No. 5, 427 – 442
- Tyson-Bernstein, Hilary (1998) *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*. Council for Basic Education: Washington DC
- Watson, Rex (2000) The Relationship between School Book Spending and School Results, a Report to the Educational Publishers Council, May 2000
- Wineburg, Sam (1991) *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*, en le *Journal of Educational Psychology*, Vol. 83, No. 1, 73-87.
- Wineburg, Sam, (1994) The Cognitive Representation of Historical Texts, en G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (Eds.), *Teaching and Learning in History*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Young, Carmel (2001) New Resources in History Teaching, Présentation au National History Teachers Association of Australia, Octobre: Canberra ( à venir )
- Young, Carmel et Horsley, Mike (1995) The Shock of the New, EQ Australia, Curriculum Corporation , Issue 3 Printemps: Melbourne
- Young, Carmel et Horsley, Mike (1995) *Teachers, Texts and Curriculum Change*, Australian Publishers Association: Sydney

## **Annexe 1 : Résumé d'une étude consacrée à la conception des ressources éducatives lors d'un changement de programme en Australie**

*Source* : Young, C et Horsley, M (1995) *The Shock of the New*, EQ Australia, Curriculum Corporation, n° 3, Spring : Melbourne

Cette étude, réalisée en 1995, a comporté des observations dans dix établissements secondaires de Nouvelle Galles du Sud, l'analyse de documents, des entretiens avec des professeurs, l'inventaire des bibliothèques des établissements. Ces derniers étaient en train d'introduire un nouveau programme d'histoire pour les niveaux 7-10 (de la cinquième à la seconde) de 1992 à 1996.

Ce qui s'est révélé dominant dans les préparations pour le nouveau programme, a été le développement, par les départements disciplinaires, de manuels courts, créés pour compléter le contenu du cours et pour aider les élèves. Cinq de ces établissements ont travaillé de cette façon. La moitié des titres provenaient du recyclage de textes conçus pour l'ancien programme. Ces ressources ont été développées pour plusieurs raisons :

- Collecter une grande variété de sources pour mettre en œuvre le programme dans l'établissement
- Offrir des contenus, des activités et des approches adaptées aux besoins des élèves, notamment dans le domaine de l'acquisition de la langue.

Les contraintes budgétaires ont aussi joué un rôle dans la façon dont les établissements ont choisi de se doter des ressources adéquates. Les coûts de développement n'ont pas été supportés par les fonds alloués aux disciplines, mais ont été tirés de l'utilisation des consommables scolaires et des équipements disponibles, comme le papier et les photocopies.

Dans un établissement, les matériaux ont été créés pour être utilisés conjointement avec le manuel d'un professeur. Ces livres ressemblaient à des dossiers ; longs de trente à soixante pages, ils comportaient des matériaux photocopiés, pour stimuler les élèves, provenant de manuels du commerce, de journaux professionnels et de magazines, auxquels on avait adjoint des activités, des stratégies et des approches pour l'enseignement et l'apprentissage.

Toutes les ressources élaborées étaient censées être adaptées au contexte de l'établissement, visant tout, de la langue maternelle et autres apprentissages obligatoires jusqu'aux études de l'environnement local. Un autre établissement a préparé une série de collections de fiches de travail, comportant des matériaux développés par les enseignants, à utiliser dans différentes disciplines. Dans ce dernier cas, l'établissement n'a acheté aucun manuel du commerce.

## **Annexe 2 : principaux changements dans l'édition scolaire australienne depuis 10 ans**

TREAT (*The Teaching Resources and Textbook Research Unit*) de l'université de Sydney a conduit une recherche sur les changements dans le secteur de l'édition scolaire pour le primaire dans les dix dernières années. Le résumé suivant donne les principaux résultats de discussions en petit groupe qui se sont déroulées avec les principaux éditeurs en 2004.

### **Les publications pédagogiques : niveau primaire**

- Un changement majeur : les éditeurs sont passés de publications couvrant la totalité de l'enseignement primaire (livres d'élèves, guides pour les enseignants, grands livres, audio) à des séries correspondant à des « niches » plus petites. Par exemple : le début du primaire, le primaire intermédiaire, le primaire supérieur ; avec un intérêt envers des élèves peu enclins à la lecture.

- Un retour aux « livres de lecture » plus traditionnels opposés aux « vrais livres » pour l'apprentissage de base de la lecture.
- Le passage à un matériel conçu par niveaux avec une approche plus structurée. Pour le début du primaire, les niveaux sont définis par les critères de « Reading Recovery »<sup>7</sup>.
- Un recours à des ressources non fictionnelles privilégiant des approches basées sur les genres ou types de textes.
- L'intégration d'une composante technologique dans les ressources pour l'apprentissage de la lecture et de la numération.

### **Les évolutions du marché de l'enseignement primaire**

- Un transfert des fonds gouvernementaux aux écoles créant un système scolaire moins structuré avec une grande variété de modèles économiques.
- Des crédits non fléchés et un curriculum spécifique à chaque école conduisant à des modèles de dépense imprévisibles et éclectiques et des priorités (KLA, *Key Learning Area*) variées (en mathématiques, en anglais, en science...) <sup>8</sup>.
- Un abandon du programme national au profit de programmes et de modalités pédagogiques propres à chacun des États.
- Un accroissement de la charge de travail des enseignants, avec des devoirs et des responsabilités supplémentaires, causant un certain découragement et un manque de satisfaction au travail.
- Une diminution de l'intérêt envers la pédagogie et les débats académiques de fond<sup>9</sup>.

### **Les aspects financiers de l'édition scolaire pour le primaire**

- La nature fluctuante du marché éducatif (présentée ci-dessus) dérouté les éditeurs scolaires qui trouvent difficile de prévoir les changements et de faire des plans pour l'avenir.
- Un programme scolaire décentralisé au niveau de chaque état oblige les éditeurs à adopter certains modes de publication : impressions en petites séries, chères et risquées.
- Une augmentation du nombre d'éditeurs scolaires en concurrence sur le même marché devenu maintenant plus compétitif dans un environnement scolaire statique et insuffisamment subventionné.
- Ainsi, avec une édition locale devenant économiquement moins viable, la plupart des éditeurs australiens ont été forcés de se tourner vers le marché global (principalement les États-Unis) pour survivre.

---

<sup>7</sup> [Note du traducteur] *Reading Recovery* est un programme de remédiation en lecture destiné à des élèves dès leur première année de scolarisation. Il a été initialement développé en Nouvelle-Zélande par le professeur Marie Clay et est utilisé dans de nombreux pays. On peut consulter une présentation en français de Marie Clay et de Reading Recovery sur le site de l'université Laval et une analyse (en anglais) de Roger Sensenbaugh (*Reading Recovery*. ERIC Digest) : [http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/vernag/leadership/disk/Marie\\_M\\_Clay.htm](http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/vernag/leadership/disk/Marie_M_Clay.htm), <http://www.ericdigests.org/1996-2/reading.html>.

Sites de *Reading Recovery* : <http://www.readingrecovery.ac.nz/> ou <http://www.readingrecovery.org/>

<sup>8</sup> Auparavant, le gouvernement attribuait aux écoles des financements spécifiques pour l'achat des manuels et des ressources pédagogiques. Maintenant, il verse des fonds globaux aux écoles qui décident de les consacrer à l'achat de manuels ou à d'autres priorités. Dans ce nouveau système, les dépenses consacrées aux ressources pédagogiques ont diminué.

<sup>9</sup> Il y a actuellement plus de discussion sur le curriculum que sur les questions d'enseignement et de pédagogie du fait que le gouvernement fédéral souhaite développer un curriculum national, alors que le curriculum est encore de la responsabilité des différents États.

## Les études de marché pour l'édition scolaire en primaire

- La nature de plus en plus éclectique du marché scolaire a rendu les études de marché traditionnelles (*focus group*, envoi de courriers, *surveys*, etc.) obsolètes.
- Les éditeurs dépendent maintenant de méthodes plus sophistiquées. Certaines maisons d'édition utilisent le logiciel CRM<sup>10</sup> pour faciliter une publication et une commercialisation mieux ciblées et plus stratégiques.
- Les facilités offertes par le fax et le courrier électronique dans les écoles ont élargi le champ d'action, favorisant une connaissance du marché plus dynamique et plus précise (les sections marketing ont plus de contact avec les enseignants et les écoles et récoltent plus d'information sur leurs besoins et leurs façons de travailler avec les manuels).

Notons enfin l'existence des *Australian Awards for Excellence in Educational Publishing* la principale distinction dans l'industrie de l'édition qui récompense chaque année les meilleurs manuels et ressources éducatives. Cette distinction est un bon tremplin pour les éditeurs récompensés et fournit une vitrine pour les auteurs, les illustrateurs, les éditeurs, les dessinateurs et les imprimeurs australiens.

---

<sup>10</sup> Logiciel marketing qui aide les firmes à améliorer leur marketing vis-à-vis des enseignants et des écoles