

- DEUXIEME PARTIE -

HONNI OU BANNI, LE MANUEL EST LA VICTIME

DESIGNEE A UNE VINDICTE PERMANENTE

*"Je hais les livres, ils n'apprennent à parler
que de ce qu'on ne sait pas"*

J.J. ROUSSEAU - *l'Emile*

*"Je hais les manuels scolaires parce que j'en
ai trop souffert et je vois que mes réactions
n'étaient pas exceptionnelles".*

FREINET - *La Méthode
naturelle, I*

- AVANT - PROPOS -

S'il est normal que la richesse toujours croissante des catalogues des éditeurs *spécialisés* et la surcharge rutilante des rayons des librairies *classiques* ~~scolaires~~ étonnent les chroniqueurs universitaires et les conduisent à s'exprimer sur un mode pseudo-épique, on s'aperçoit vite que le persiflage n'est jamais éloigné de leur plume. Dans l'Introduction de notre ouvrage, nous avons signalé un petit nombre de positions franchement hostiles, parfois violentes, contre l'impudence de ces manuels qui savent imposer partout leur médiocrité ou leur inutilité. De même, avons-nous noté, à plusieurs reprises, dans l'inventaire dressé au long des pages précédentes, des signes d'insuffisance ou d'anachronisme tellement criants que les inclure dans une description objective nous a paru aller de soi.

En fait, la critique des manuels semble être un usage bien établi, un rite auquel sacrifient sans trêve pédagogues et journalistes spécialisés. Encore faut-il se demander si cette habitude est surtout propre à notre époque ou si on la retrouve, déjà, dans le passé. Dans ce cas, concerne-t-elle des aspects identiques ou des aspects différents des livres incriminés, en relation avec les époques et les auteurs ? Afin d'éviter le recours à une nouvelle et longue incursion systématique dans l'histoire du livre scolaire, nous nous proposons de classer les documents recueillis selon le type de reproche qui lui fut adressé : d'abord, la conception fonctionnelle retenue par les auteurs et les éditeurs, et cela peut toucher à l'aspect matériel du manuel aussi bien qu'à la présentation de son contenu notionnel et aux procédés de communication pédagogique imaginés pour fixer durablement la quintessence de ce même contenu. Dans un deuxième temps, il s'agira de discerner si, pour les auteurs dont le parti-pris de censure est global, la complicité du manuel ne conduirait pas les maîtres à

.../...

pratiquer un enseignement abstrait et, au total, condamnable, qui disparaîtrait ou, du moins, se réformerait avec l'élimination de l'outil incriminé. Mais, surtout, la vigueur renouvelée de la critique contemporaine nous conduira à examiner le discours idéologique de la littérature didactique, de mieux en mieux révélé par les techniques de l'analyse de contenu. Pour chacun de ces chapitres, nous devons recourir à un ordre chronologique que la dispersion dans le temps des témoignages recueillis impose de respecter.

CHAPITRE X - QUAND L'ANATOMIE DU MANUEL EST JUGÉE CONTREFAITE ET SON PRIX SURFAIT

Que l'on considère le manuel scolaire comme un simple outil au service des élèves et des maîtres ou, même, comme la première et la plus maniable des machines à enseigner, il convient, avant tout, d'en considérer la forme matérielle : papier, impression, mise en page, illustration, couverture, robustesse dans le temps, etc. Lorsque l'on examine un exemplaire ancien ou récent, pour la première fois, l'œil et la main sont immédiatement sollicités de donner une impression sur ces points qui, s'ils paraissent secondaires, n'en ont pas moins leur importance. La verve des critiques du manuel s'est-elle exercée sur ces points comme sur d'autres, jugés plus déterminants ? Qui des auteurs, des éditeurs et des imprimeurs sont supposés endosser la plus grande responsabilité dans des carences d'ordre essentiellement technologique, aux implications pédagogiques toutefois non négligeables ?

*e temps des
grimoires
obscur*

En procédant à la description des livres scolaires antérieurs à la seconde moitié du XIX^e siècle, nous avons, à plusieurs reprises, insisté sur leur piètre apparence : petite taille, couleurs ternes, impression confuse et serrée. On ne peut mieux résumer l'impression éprouvée que par ce vers de Victor HUGO, extrait d'un poème que nous avons déjà exploité : "...Alors plus de grimoire obscur, fade, étouffant...[1]. On se souvient que, sans doute pour réagir contre la répulsion physique que ces instruments pouvaient inspirer aux enfants, l'abbé FLEURY réclamait, en 1675, des livres neufs et bien reliés.

L'aspect des manuels anciens dépendant étroitement des techniques et des contraintes économiques de l'époque, il n'est pas surprenant

[1] Victor HUGO : *"Sur Horace", Les Contemplations*

de trouver assez peu de reproches concernant ce point. Il est probable que la plupart des publications se ressemblaient matériellement et, seuls, les ouvrages de luxe étaient l'objet de recherches relatives à la reliure et à l'illustration. C'est pourquoi nous en viendrons, sans plus tarder, à l'exposé de quelques critiques relatives à la typographie des livres scolaires de périodes très postérieures.

*Eloge de la
clarté typogra-
phique*

En 1878, les Instituteurs délégués à l'Exposition Universelle de PARIS écoutèrent de doctes conférences (1). M. de BAGNEUX, délégué cantonal à PARIS, se plaignit des livres mal imprimés, fatigants pour les yeux ; mais il n'appréciait pas, non plus, les procédés typographiques trop variés : "tous ces procédés sont mauvais et nuisent à la clarté des idées contenues dans le texte par l'aspect confus sous lequel elles sont présentées aux yeux. Dans tout livre à l'usage de nos écoliers, les lignes devraient toujours être largement espacées et les marges grandes ; le papier enfin, suffisamment épais, devrait être en même temps d'une blancheur qui ne laissât rien à désirer". M. BERGER, Inspecteur primaire à PARIS, établit un parallèle entre les livres français et les livres américains : "J'ai trouvé aux Etats-Unis une collection de livres de lecture que j'enviais et que j'envie encore pour notre pays : exécution typographique excellente ; paragraphes très courts ; quelquefois deux ou trois lignes qui forment trois phrases. Les pages sont enrichies de vignettes représentant des objets qui plaisent..." (2).

*Le progrès
technique et la
réurrence péda-
gogique*

Pendant l'été 1950, l'U.N.E.S.C.O. organisa un stage, à BRUXELLES, dans le but de rechercher les moyens d'améliorer les manuels, notamment ceux d'histoire. Les travaux de ce colloque furent publiés en 1953. Le rapporteur, M.J.A. LAUWERYS, observe de gros progrès matériels et techniques, du XIXe au XXe siècle : impression, typographie, dessins, croquis, photographies.

[1] Elles furent rassemblées dans un ouvrage publié par HACHETTE en 1880 : *Les conférences pédagogiques de 1878*

[2] *Les Conférences pédagogiques*, op. cit.

couleur, etc... Mais il note que ni les auteurs ni les éditeurs n'ont encore appris à tirer tout le parti possible de ces nouveaux moyens ; souvent, on s'en sert pour embellir les volumes, mais rarement pour rendre plus effective la communication d'idées. LAUWERYS attribue cette carence au prestige ancien du mot, parlé ou écrit, à l'ignorance de la communication picturale qui remonte pourtant aux hiéroglyphes : "Inventer est toujours une entreprise difficile, ce qu'on remarque dans l'exemple des premières voitures automobiles, construites comme les voitures hippomobiles". (1) Bien que cela paraisse un peu outré, même en 1950, le colloque de BRUXELLES constata peu d'amélioration pédagogique dans la présentation visuelle des manuels, depuis Comenius et l'Encyclopédie : "Les auteurs sont des hommes de culture, donc polarisés vers le pouvoir du mot et du texte imprimé. Plus on se cultive, moins on fait de cas de la représentation picturale et visuelle, et plus il est difficile d'en tirer un enseignement" (1). Cependant, les gravures et les similligravures des manuels élémentaires, souvent choisies au hasard, produisent sur les enfants des impressions profondes et durables ... Tout détail qui apparaît dans une illustration est une affirmation visuelle, l'équivalent d'une phrase écrite. Les stagiaires proposent d'écarter la photographie et de la remplacer par des dessins spécialement exécutés par des artistes travaillant en collaboration avec les auteurs (2).

Un Inspecteur
témoigne, en
1960

En 1961, M. BOUQUET attribue l'essor des manuels au "véritable Pactole" qui s'est mis à couler vers les écoles après la loi BARANGE, en 1951, et regrette que l'édition scolaire se soit très sensiblement modifiée en vue de plaisir : "la clientèle possible n'étant plus retenue par des exigences financières d'économie, de parcimonie, l'attitude des grands éditeurs, ou de certains d'entre eux tout au moins, s'est modifiée. Au lieu de s'en tenir à une série d'ouvrages destinés à durer, à satisfaire longtemps une clientèle fidèle à ses

(1) J.A. LAUWERYS : *Les Manuels d'histoire et la compréhension internationale*
pp. 17, 72

(2) LAUWERYS, op. cit., pp. 73-74

auteurs, ils s'efforcent désormais de susciter le désir de changement, ou de l'exploiter, en lançant de nouvelles séries d'ouvrages qui s'imposent moins par le sérieux de la composition que par des nouveautés de présentation matérielle : illustrations en couleurs, titres en couleur, choix d'une illustration banale ou même vulgaire, dans le dessein avoué, mais véritablement offensant de plaire à la clientèle. Ces éditeurs agissent comme les entreprises qui, par crainte de voir le public se lasser d'un produit trop connu, en lancent un identique sous une nouvelle marque. On a même vu l'un des auteurs d'ouvrages dont le succès durait depuis trente ans prendre un pseudonyme pour acquérir auprès de la clientèle un nouveau crédit. On pourrait sourire de telles manœuvres si elles n'avaient pour effet de provoquer chez les utilisateurs un état d'esprit déplorable : le besoin factice de renouvellement, tout à fait étranger à la valeur de l'ouvrage. Les abus de la mode, ce besoin irrésistible de changement, inspireraient alors le plus fâcheusement du monde le choix des instruments du travail scolaire, comme une femme renouvelle sa garde-robe au printemps, avec cette aggravation qu'elle porterait une attention moins exercée au choix d'un livre qu'au choix d'une robe" (1). Plus loin, M. BOUQUET axe sa critique sur les procédés d'imprimerie : "Je ne donnerai qu'un exemple de la routine qui préside au fonctionnement de certains services de fabrication dans l'édition scolaire. De grand progrès ont été faits, pourtant, quant à la lisibilité des caractères, à la mise en page et, pour tout dire, à la typographie. Il a fallu attendre ces dernières années pour s'apercevoir que certains ouvrages (de calcul, de sciences, de géographie), d'une typographie trop serrée, étaient quasiment illisibles pour les enfants et, sans un sérieux effort d'attention, pour les adultes. En revanche, la plupart des services de fabrication n'ont pas encore découvert que l'idée, apparemment évidente, que plus les caractères sont gros et les lettres espacées, plus le texte est facile à lire pour un enfant, que cette idée, dis-je, est une fausse idée claire. L'expérience montre aisément qu'un caractère de dimension moyenne (corps 12 ou 14) est la parfaite

(1) Encyclopédie pratique de l'Éducation en France, pp. 806-808

ment par des enfants du Cours Préparatoire ou élémentaire, pour peu que l'espacement des lignes soit suffisant. C'est le rapport du corps à l'interligne qui constitue le facteur essentiel de la lisibilité. Au contraire, un enfant peu exercé lira moins bien un texte imprimé en corps 16, si l'interligne est le même qu'avec le texte imprimé en corps 14. Si des vues aussi simples ne sont pas encore adoptées par les éditeurs qui s'en remettent, sur ce point, à leur service de fabrication, on peut éprouver quelque crainte à l'endroit des critères à l'aide desquels ils jugent de la valeur des ouvrages" (1).

En 1971, M. VIAL ne se montre pas enthousiaste au sujet de la confection des manuels modernes : "Il reste, à n'en pas douter, beaucoup à faire... quant à une solution efficace des problèmes posés par la typographie l'illustration, la synthèse de cette dernière et du texte. Il y a beaucoup à attendre... des enseignements d'une discipline nouvelle qui étudie précisément ces questions, la sémantique graphique..." (2).

La critique
moderne :

Cinq ans plus tard, les critiques reprennent les mêmes thèmes et entrent souvent en contradiction entre elles : le manuel est laid ou il est inutilement beau mais, de toute façon, il n'est pas meilleur pour autant. M. DEBERNE examine les manuels "pour apprendre à lire". Il en trouve un particulièrement mal réussi : "le faux réalisme et le faux modernisme y règnent. Les illustrations sont laides, imitant mal les bandes dessinées ; la vision idyllique des grands ensembles qui y est présentée devrait faire sourire plus d'un enfant. "Des poèmes sont parsemés dans ce manuel : ils seront confondus, une fois de plus, avec les autres textes par les enfants. Comment saisir l'originalité de chaque genre littéraire si tout est présenté dans tout ?" (3).

Les professeurs du groupe de formation permanente de l'Université de PARIS-NORD, animé par Mme CITRON, s'attaquent aux manuels

(1) *Encyclopédie pratique de l'Éducation en France*, pp. 606-608

(2) VIAL (J) *La Technologie*, in DÉBESSE et MIALARET : *Traité des Sciences pédagogiques*, II, p. 432

(3) DEBERNE (F) *Nouveaux manuels, pour apprendre à lire*, *Le Monde de l'Éducation*, p. 23

d'histoire "Le désir commercial d'être dans le vent et de faire preuve d'originalité a conduit aussi, depuis quelques années, les auteurs et les éditeurs à submerger les livres de gravures, souvent obscures ou peu significatives, les meilleurs documents ayant été utilisés dans les ouvrages anciens et la loi du marché obligeant à consommer du nouveau... Le mépris ou l'ignorance délibérée de la psychologie infantine transparaît dans la présentation typographique. Les connotations sous-jacentes aux variations des couleurs, aux formes et dimensions des caractères, perceptibles par l'adulte, sont sans signification pour le lecteur enfant. Et que dire des subtiles nuances de l'italique, alors que, dans les collèges d'enseignement secondaire que nous connaissons, une grande partie des élèves sont incapables de lire une phrase sans buter sur les mots ? Or, l'Etat finance ces aberrations pédagogiques, puisque les manuels fabriqués par des entreprises privées sont, en principe, distribués gratuitement dans le premier cycle". (1)

Mme HUOT, examinant une grammaire nouvelle, se montre aussi pessimiste que G. BOUQUET : "Parmi les collections récentes, celle-ci, qui comprend deux manuels de grammaire et deux livres d'exercices, est certainement celle dont la présentation est la plus séduisante : format carré agréable, larges marges, variété de la présentation typographique et des caractères graphiques (bicolores). A cet égard, il y a vraiment nouveauté, et il est vraisemblable que, le titre aidant, bien des enseignants se laisseront convaincre, sans plus examiner, d'adopter ces manuels. Malheureusement, le contenu est loin d'être aussi nouveau que la présentation, quoi qu'en disent les auteurs..." (2).

Il en va de même pour M. LE GENDRE, qui intitule son article : "Le manuel scolaire en question : toujours plus beau, toujours plus cher". Nous y relevons ce paragraphe : "les éditeurs estiment, pour leur part, offrir aux élèves et aux enseignants des ouvrages de grande qualité, supérieurs même à ceux en vigueur dans les pays voisins. Mais le label "qualité" peut être

(1) CITRON (S), *et groupe de formation permanente de Villeteuse, pour enseigner une autre histoire*

(2) HUOT H. *Nouveaux Manuels, Grammaire Nouvelle*, p. 17

entendu de diverses manières. Pour beaucoup d'éditeurs, un manuel de qualité est celui qui, sous un cartonnage impressionnant, offre dans une profusion de couleurs des illustrations de plus en plus sophistiquées. Mais la richesse du contenant peut très bien se greffer sur un contenu à peine renouvelé" (1).

L'opinion que le luxe de la présentation est surtout un argument de vente et une surenchère sur la concurrence, revient fréquemment sous la plume des chroniqueurs : c'est le cas de M. CALMETTE (2) et de M. SERVAN : "... En 1972, les frais de photogravure représentaient...16,61 % pour les livres de classe..." (3) "... Les maisons d'édition en tirent argument pour expliquer une pratique qui relève uniquement, selon elles, de la recherche pédagogique appliquée. Ce n'est pas forcément vrai, ni justifiable..." (2) M. WALUSINSKI se montre plus compréhensif et partage intuitivement (ou en connaissance de cause) l'opinion de l'Abbé ELEURY : "... il y a un heureux progrès de l'édition. Les formats sont plus grands (avec tendance à l'exagération), la mise en page plus aérée, la typographie plus soignée (avec parfois un abus de la diversification des caractères qui n'ajoute pas à la clarté) ; une utilisation parfois intelligente de la couleur, des illustrations plus nombreuses et qui peuvent être bien choisies, tout cela donne bon aspect à nos manuels.

"Une opinion courante est qu'il y a, dans cette bonne présentation, un luxe superflu et coûteux. Coûteux, c'est vrai, mais superflu, non. Accéder à une certaine culture doit se faire dans un cadre et dans un climat esthétiquement favorable...tel manuel de latin qui fut longtemps utilisé avait de quoi rebuter par son aspect de dictionnaire peu lisible. Pourquoi n'importe quel prospectus édité par le promoteur de TROU-sur-MER serait-il si luxueux alors que le livre de lecture mis entre les mains de nos enfants serait terne et triste ?" (4)

L'opinion de M. WALUSINSKI est très largement corroborée par celle des Instituteurs et Institutrices limousins, auprès desquels nous avons

(1) LE GENDRE B., *Le manuel scolaire en question*, Le Monde

(2) CALMETTE P., *Le Procès du manuel scolaire*, in *Pourquoi ?* n° 72, p. 18

(3) SERVAN M., *Les Manuels scolaires, pour quoi faire ?* in *Pourquoi ?* n°118, p.52

(4) WALUSINSKI G., *Manuel et Société, les Cahiers pédagogiques*, p.8 .../...

conduit une enquête par questionnaire en juin 1975.

Deux questions relatives à l'aspect du manuel leur étaient posées :

1. - Recherchez-vous, si possible, les ouvrages de présentation agréable ?
2. - Vos élèves sont-ils sensibles au luxe (couvertures, papier glacé, photos et images en couleurs) ?

Les maîtres apprécient les beaux manuels à 64 contre 10, sur les 78 réponses. Il est vrai que ceux qui doutent de la valeur de l'esthétique motivent énergiquement leur position et se réfèrent à ce qui est, à leurs yeux, l'essentiel, c'est-à-dire le contenu culturel et didactique des livres.

En ce qui concerne la 2ème question, l'opinion des maîtres sur le goût de leurs élèves est plus nette encore : 70 oui et 4 non seulement. On dit, cependant, que les élèves d'aujourd'hui ne prennent aucun soin de leurs livres et que, l'attrait de la nouveauté passé, ils les dédaignent. Un autre correspondant ajoute que ses élèves préfèrent feuilleter de vieux livres, avec de petites gravures démodées qui les amusent.

Les livres scolaires font le poids

Il se greffe, de plus, sur cet aspect matériel des livres, un reproche indirect, car il concerne davantage les professeurs et les parents : il s'agit du poids excessif des cartables. Dans les Collèges, plus rarement à l'Ecole élémentaire, on s'étonne devant les sacs bourrés de livres que transportent les élèves de 6è et de 5è et qui risquent de provoquer des déviations de la colonne vertébrale, cyphoses et scoliozes. On incrimine la rotation trop rapide des cours, l'insuffisance des locaux, l'absence de casiers individuels, les caprices imprévisibles des professeurs, l'incapacité des enfants à projeter correctement leur travail, mais personne n'a encore trouvé de remèdes : les jeunes collégiens continuent à coïtiner, chaque jour, l'ensemble complet de leurs manuels et de leurs cahiers. D'après Yves DALOUSE, des enquêteurs de l'Université de LOUVAIN, en Belgique, ont pesé des centaines de cartables dans deux grands établissements bruxellois. Le poids moyen allait de

3,6 kilos dans la section primaire à 6,2 kilos dans la section secondaire, le poids record étant de 10,5 kilos (1).

Des médecins se sont attaqués au problème, à la suite du rapport des Dr DEBRE et DOUADY sur la fatigue de l'écolier ; le docteur VERMEIL, le Docteur BERGE, une association de Défense de la Jeunesse scolaire et les conseils de parents d'élèves ont réclamé, sans grand succès, une meilleure répartition des travaux dans la semaine, l'allègement des programmes, l'installation de casiers pour les externes et demi-pensionnaires (2).

Ces remarques, consacrées à la critique de la présentation matérielle des livres scolaires peuvent se résumer par l'argumentation de M. WALUSINSKI : il n'y a aucune raison pour que le manuel des écoliers ne profite pas des agréments et, même, du luxe dont s'accompagnent les autres publications et, notamment, les supports publicitaires. Cependant, l'ornementation ne devrait jamais être vulgaire, ni exagérée, ni confuse, ni, surtout, gratuite.

Les livres
scolaires sont-ils
trop chers ?

Certains auteurs, peu nombreux il est vrai, cherchent à démêler la responsabilité des auteurs et des éditeurs dans les cas où la fabrication des livres paraît médiocre ou inutilement recherchée. Dans le premier cas, on pense qu'il s'agit d'économiser sur les frais de matière première et d'imprimerie ; dans le second, de séduire une clientèle plus large en l'enlevant, si possible, à des maisons concurrentes. Mais, déjà, en 1960, M. BOUQUET citait des exemples de ces pratiques discutables et, plus récemment, MM. SERVAN, CALMETTE, WALUSINSKI, se faisaient l'écho de constatations du même ordre. Au fond, cela converge vers une même notion, celle du prix des manuels. A son sujet, on peut affirmer qu'il existe un contentieux permanent entre le groupe des éditeurs et des auteurs, d'une part, et celui des parents d'élèves et du corps enseignant représentés par leurs organisations professionnelles,

(1) DALOUSE Y., *Alléger les programmes mais aussi les cartables*, *Le Monde de l'Education*, n° 8, p. 26

(2) cf. BATAILLON M., BERGE A., WALTER F., *Rebâtir l'école*, pp' I, VII, 343

leurs associations, leurs cercles de recherche pédagogique, d'autre part. Le Ministre de l'Education et le Ministre des Finances apportent leur appui à ces derniers, pour des raisons économiques et budgétaires évidentes, mais les éditeurs se défendent violemment en affirmant que leurs tarifs sont inférieurs au seuil de rentabilité. M. ADAM, Président du Département des éditeurs de livres et matériel d'enseignement et de formation, dénonce la guerre faite par le Ministère des Finances aux éditeurs : "... elle n'est plus supportable, elle est indigne. En fonction de la hausse du papier, les prix représentent une véritable performance de la part des éditeurs" (1). A cela, les associations de parents d'élèves rétorquent que, s'il est vrai que les prix sont bloqués pendant cinq ans pour les collections déjà en vente, leur fixation est libre à la première parution d'un titre nouveau. Ceci n'expliquerait-il pas la précipitation avec laquelle les éditeurs lancent sur le marché des ouvrages nouveaux ou rénovés ? D'autres arguments sont alors avancés par les éditeurs : on a calculé que le chiffre d'affaire des hebdomadaires illustrés pour enfants atteint le même niveau que celui des manuels, exportations comprises ; et, encore, qu'une famille française dépense moins pour les livres de ses enfants que pour la taxe de télévision, le tabac ou le tiercé (0,15 % du revenu annuel moyen). La controverse se poursuit sur un thème voisin, celui des dépenses publicitaires consenties par les maisons d'édition pour imposer leurs produits.

Avant 1973, les distributions de livres gratuits à tous les maîtres d'une spécialité ou à ceux qui en faisaient la demande, pour leur documentation et pour leurs propres enfants, étaient souvent massives et généreuses, et devaient coûter fort cher. M. SERVAN commente ainsi cet usage : "... le nombre des spécimens peut atteindre le tiers du tirage. L'autre année, un éditeur a distribué à lui seul un million d'exemplaires gratuits... Lorsqu'un exemplaire sur trois est gratuit, il est bien certain que les deux autres sont vendus pour

(1) BOUSQUET C., *Trois questions à Jean ADAM*, in *L'Education*, n° 252, p. 15

le moins 50 % plus cher..." (1).

Tout récemment, le Ministère de l'Education adressa aux éditeurs une critique à peine déguisée, en préconisant d'alléger les manuels, en réduisant les développements dont l'intérêt est incertain, en supprimant les illustrations "gratuites" non liées à des intentions pédagogiques (2). Il paraît évident que la volonté politique d'accorder la gratuité totale, promise de longue date, en limitant du mieux possible une dépense qu'on redoute exorbitante, l'emporte, ici, sur des considérations pédagogiques. Prévoyant de difficiles négociations entre les organisations professionnelles d'éditeurs et les Ministères intéressés, une revue comme celle de l'O.C.C.E., (3), "Animation et Education" intitule significativement un article : "la bataille des manuels scolaires" (4), tandis que l'organe de la Fédération des Conseils de Parents d'Elèves, "Pour l'Enfant... vers l'homme", analyse la nouvelle situation sous la manchette : "A quel prix ?" (5). Le journaliste, M. ANDRIEU, s'inquiète de la forme des futurs livres préconisés par M. HABY : pour transmettre un savoir minimum, ce seront les "mini-livres HABY, sources vives de la grandissime mutation pédagogique promise à ce dernier quart de siècle". (5). Et M. ANDRIEU revient, à plusieurs reprises, sur le danger que présenteraient ce "parfait-petit-concentré-d'histoire-géo-dix-huit-francs-par-tête-de-pipe" et ces "super concentrés de manuels qui ne seront, en fait, que des aide-mémoire" (5). Il ne croit pas, pour sa part, que les faibles crédits attribués aux établissements pour leurs Centres de Documentation et d'Information suffiront à compenser "tout ce que l'on aura extirpé des manuels trop pansus" (5).

De ces contradictions, il ressort que la marge paraît étroite, pour les éditeurs, entre la masse de ceux qui, comme les parents d'élèves

(1) SERVAN M., *Les Manuels scolaires, pour quoi faire ?, Pourquoi ?*, n° 118, p. 15

(2) *Circulaire Ministérielle n° 76-227 du 9 Juillet 1976*

(3) *Office Central de Coopération à l'Ecole*

(4) *La Bataille des Manuels Scolaires, Animation et Education*, n° 8, p. 17

(5) ANDRIEU J., *A quel prix ?, Pour l'Enfant...Vers l'Homme*, n° 146, p. 21

et les pouvoirs publics, trouvent les livres scolaires trop coûteux et en voient la raison dans un habillage inutilement recherché et ceux qui, comme M. WALUSINSKI et beaucoup de professeurs, sans doute, pensent que les écoliers ont droit, eux-aussi, à des outils scolaires aussi luxueux et perfectionnés que d'autres publications, d'un intérêt culturel moins évident.

Au demeurant, la critique portant sur les aspects matériels du manuel ne se distingue guère de celle qui touche à son contenu scientifique et didactique car, sauf rares exceptions, elles sont imbriquées dans le même discours. Certes, bien des exemples relativement anciens prouvent l'existence d'ouvrages sérieux, raisonnables, probablement efficaces et, cependant, desservis par une "fabrication" médiocre : papier terne, texte trop dense, titres mal mis en valeur, illustration rare et de format étriqué, etc. De nos jours, il est devenu banal de déplorer, avec les auteurs signalés ci-dessus, qu'un "contenant" flatteur tente de compenser l'insignifiance, la lourdeur ou l'obsolescence du "contenu". Une étude conduite dans ce sens trouverait un corpus substantiel dans l'édition pédagogique des cinquante dernières années et s'articulerait sans peine autour de la comparaison ou, souvent, de l'opposition entre le fond et la forme. Notre recherche ne se proposant, au stade présent, que de voir le manuel à travers les critiques qu'il suscite, nous devons constater que, sous cet éclairage, les deux aspects sont parfois confondus mais que, le plus souvent, ce sont les défauts proprement didactiques qui sont mis en lumière.

21. — LA SOCIÉTÉ FÉODALE (Fin)

VIII. — LE SENTIMENT NATIONAL NAÎT. L'UNITÉ TERRITORIALE S'ACHÈVE

I. En se faisant obéir, les rois ont donné l'unité à la France. Cette unité devient une force quand le peuple aime le roi et croit en lui. Mais les Français ne s'aiment pas encore entre eux. — II. Les épreuves communes de la guerre de Cent Ans font naître sur notre sol l'amour de la patrie et le sentiment national dont Jeanne d'Arc donne l'exemple le plus éclatant. — III. Charles VII a été bien servi par Jeanne d'Arc, Jacques Cœur et d'autres roturiers. A sa mort, la France est redevenue puissante. — IV. Avec Charles VII s'achève le Moyen Âge. Sous son fils, Louis XI, disparaît le dernier grand seigneur, Charles le Téméraire. L'unité territoriale de la France est presque terminée. — V. Louis XI a augmenté les impôts. Mais il a dépensé l'argent en travaux utiles.

I. — En se faisant obéir, les rois ont donné l'unité à la France. Cette unité devient une force quand le peuple aime le roi et croit en lui. Mais les Français ne s'aiment pas encore entre eux.

Avant la guerre de Cent Ans, chaque paysan aime sa terre, chaque bourgeois sa ville et chaque seigneur sa seigneurie. Tous aiment sans doute leur province, mais peu sont attachés au roi, bien que l'Église enseigne qu'il est supérieur à tous ses vassaux et qu'il tient son pouvoir de Dieu.

Les rois en supprimant les guerres privées (1) ont donné la paix au royaume. La paix a permis le travail et le travail a été la source de l'aisance et parfois de la richesse. En se faisant obéir de tous, les rois ont donné l'unité à la France. Mais cette unité ne sera vraiment une force que quand les rois seront aimés de leur peuple.

Nous avons appris (p. 96), que Louis VI le Gros a été l'ami des paysans qui l'ont aidé à détruire les châteaux des seigneurs pillards. Philippe-Auguste a vu, lui aussi, les nobles et le peuple se joindre à lui pour gagner la bataille de Bouvines. Lorsque saint Louis est prisonnier en Égypte, le peuple des campagnes s'agite et des bandes se forment pour aller le délivrer. Quand Charles VI est fou, le peuple aime son roi fou et croit que, s'il guérissait, tous les maux du peuple seraient guéris en même temps.

Mais tous ces gens, qui sont attachés à leur roi, ne s'aiment pas entre eux parce qu'ils n'ont pas senti tous les liens qui les unissent.

II. — Les épreuves communes de la guerre de Cent Ans font naître sur notre sol l'amour de la patrie et le sentiment national dont Jeanne d'Arc donne l'exemple le plus éclatant.

1. Naissance de l'amour de la patrie et du sentiment national (gr., p. 127). — L'interminable guerre de Cent Ans oppose tous les Français à un ennemi commun : l'Anglais. Elle leur impose aussi les mêmes défaites et leur cause les mêmes souffrances. De ces malheurs communs, naît l'espoir de tous de voir l'ennemi

AGRICULTURE

L'agriculture domine. Les cultures sont déjà celles des pays chauds. On trouve : la vigne (Aude, Hérault, Gard, Var), donnant une production vinicole égale aux deux tiers de celle de la France ; le riz, qui se cultive en Camargue et dont la production suffit aux besoins de la France ; l'olivier, l'amandier (Provence) ; les primeurs (Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Roussillon) ; les fleurs, l'oranger, le citronnier (Côte d'Azur) ; le mûrier (Cévennes méridionales).

On élève des moutons en Provence, des bœufs, des chevaux en Camargue.

La pêche est assez active sur le littoral.

INDUSTRIE

Elle a son importance dans le Nord du Gard (mines de houille, Alès, La Grand-Combe) et dans les ports.

Industries chimiques, savonneries, huileries, minoteries à Marseille. Constructions navales (La Seyne et La Ciotat). Parfums (Grasse, Nice). Extraction de la bauxite (Var). Industrie hôtelière (Côte d'Azur).

COMMERCE ET COMMUNICATIONS

Le commerce est très actif dans la région, en particulier à Marseille (importation de produits coloniaux, vins, pri-

La Géographie humaine anachronique
ABENSOUR et PLANEL, la Géographie
documentaire, C.M., BELIN, 1963

Une typographie trop variée produit un effet de confusion : neuf caractères différents dans une même page ;

PERSONNE, BALLOT, MARC. Histoire de France, CS-FEP.A. COLIN.1957

Le rêve de Sylvie (1)

1. Qui sait d'où viennent les rêves?...

Peut-être qu'ils dorment, comme Minet, roulé en boule, au fond de la corbeille à ouvrage de Mamie ?

Peut-être qu'ils sortent, la nuit, doucement, doucement, pour se glisser le long du lit, pour grimper sans bruit, pour soulever les paupières des petits enfants qui viennent à peine de s'endormir, pour se glisser dessous, hop!

sans les réveiller et pour sauter, rire et danser ou même parfois leur faire peur.

2. Ce soir, Sylvie pense à tout cela, en s'endormant dans son petit lit chaud...

Et Monsieur-le-vent-de-la-Nuit lui rend visite. Elle l'entendait chuchoter,

Je m'exerce

à observer la ponctuation.

. ? ! Donnons le nom de chaque point. Cherchons les dans le texte. Nous voyons ... ce sont les points de *suspension*. Essayons de comprendre leur emploi.

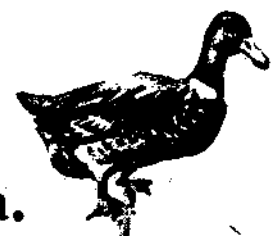




m. t. l. r. l. n. p. la. po. ni. ta. lè. me. lu.



C = c



cu. co. ca.



la capote

co co ri co. l'é cu me. la ca pi ta le. la ca ne.
l'é co re. la ca po te. la co lè re. le ma ca ro ni.
ni co le a u ne pe ti te ca pe li ne.



la capeline

C = c c c. ca. cu. co. ca. cu. ca. cu. co.
cocorico. le côté. la capote. le macaroni.
émile a été poli à l'école.

carottes

+ =	+ =	+ =	+ =	7 = 5 +	3 +	= 7
+ =	+ =	+ =	+ =	7 = 3 +	2 +	= 7
+ + =	+ =	+ =	+ =	7 = 6 +	4 +	= 7
+ =	+ =	+ =	+ =	7 = 2 +	1 +	= 7
7	7	7	7	7	7	7

(1) Donner le rang des canards.

CHAPITRE XI - QUAND L' IMPERFECTION DES MANUELS REpond A L' INCOMPETENCE DES AUTEURS

Bien qu'il ne soit pas question de sous-estimer l'avantage d'un livre agréablement présenté, dont le message tirerait bénéfice du plaisir esthétique qu'on prend à le manipuler, on pourrait, lorsqu'il s'agit d'un manuel scolaire, admettre que là n'est pas l'essentiel : il est chargé de présenter une certaine somme de notions utiles, limitées et adaptées sans être déformées, acceptables au regard des exigences de la connaissance contemporaine, présentées sous une forme assimilable par les élèves auxquels on les destine, en fonction de leur âge mental et de leur passé scolaire. Autrement dit, le manuel parfait devrait répondre à plusieurs critères également essentiels mais, fâcheusement, contradictoires : respecter une suffisante rigueur scientifique avec ce que cela suppose de difficulté pour simplifier sans caricatures, approcher sans hypothéquer l'avenir, éviter les choix partisans, surtout dans les sciences humaines, préserver la liberté de jugement des maîtres et des élèves, etc. Comme les connaissances évoluent rapidement, il convient aussi d'en tenir compte et de ne pas créer de hiatus entre la science enseignée et la science vivante. Mais, pour beaucoup de pédagogues, et non des moindres, l'essentiel n'est pas là : il se trouve dans les besoins, les intérêts, les rythmes et les processus d'acquisition des enfants. Si, de ce point de vue, le manuel semble un médium contestable, il lui faut, du moins, parler un langage intelligible aux enfants, se mettre à leur portée, comme on dit. Le souci de rigueur n'est pas, assurément, l'un des moindres obstacles à cette règle. Une solution serait de chercher à plaire, afin de capter l'attention des apprentis, qu'un langage austère rebuterait. Mais il ne faudrait pas, pour autant, céder à une sorte de démagogie ou, même, de supercherie, qui paraîtraient dégradantes au regard d'une morale de l'effort et de l'honnêteté intellectuelle.

.../...

Pour rédiger des manuels sérieux et honnêtes qui ne soient pas hermétiques, adaptés à leur temps, agréables et simples mais suffisamment nourris de notions justes et de concepts féconds, il ne faut pas des auteurs ordinaires. La bonne volonté n'y suffirait pas, le talent et la culture sont requis : à la fois savants et pédagogues d'élite, les auteurs doivent être recrutés parmi les meilleurs esprits.

Et, de fait, c'est bien autour de ces différents thèmes que se regroupent les remarques des censeurs impitoyables de la littérature scolaire : les auteurs de manuels sont-ils toujours à la hauteur de leur tâche ? Ne doit-on pas déplorer un anachronisme constant et inquiétant du contenu des manuels ? La qualité scientifique et la réalité ne sont-elles pas trop souvent malmenées dans la plupart des livres de classe ? Surtout, s'adresse-t-on à des enfants, dans ces ouvrages ? Peuvent-ils les lire, en pénétrer le sens avec profit ? Existe-t-il suffisamment de procédés pédagogiques propres à faciliter l'assimilation et la rétention du savoir requis ? Enfin, la mesure et le bon sens paraissent-ils aussi répandus qu'on le désirerait dans l'univers des manuels ?

1° *Comment peut-on être auteur de manuels ?*

Il est courant de rencontrer des interrogations souvent perfides sur ce qui conduit un membre de l'enseignement, soit de rang modeste, soit élevé dans la hiérarchie universitaire, à composer des ouvrages didactiques. La "motivation" avancée en premier lieu est la recherche du profit que constituent les droits d'auteur, si la collection se vend bien, et pendant de nombreuses années. On invoque encore le goût d'écrire, si fréquent chez les intellectuels, même en l'absence de véritable talent ; l'idée, qui n'est souvent qu'une illusion, que l'on exercera une certaine influence sur l'évolution pédagogique, que l'on pourra faire progresser des conceptions auxquelles on a la faiblesse de tenir ; le désir quelque peu suffisant d'apporter son concours à des collègues et à de nombreux élèves ; l'ambition de se voir publier et la satisfaction vaniteuse d'être connu sur une aire élargie. Le "prurit" d'écrire ne date pas d'hier, et l'expression de fausse modestie : "je viens de commettre

un livre" se trouve déjà dans les ouvrages du XIXe siècle. Le Recteur THERY blâmait cette "démangeaison" chez les instituteurs (1). Sans doute la trouvait-il normale chez les Inspecteurs scolaires qui, de tout temps, ont cru de leur devoir et de leur compétence d'élaborer des manuels ? Cela leur fut, pourtant, souvent reproché : "le nom seul de l'inspecteur, dans la région où s'exerce son activité officielle, constitue indubitablement une pression sur l'enseignant placé sous son contrôle qui se sent obligé de donner préférence au livre de "son" inspecteur" (2). S'il n'écrit pas lui-même tous les ouvrages d'une collection, l'Inspecteur coordonne le travail d'une équipe qu'il a lui-même recrutée. Cela ne lui épargne pas, non plus, la suspicion : "Il arrive que des personnes qui n'enseignent pas (ou n'ont même jamais enseigné) à un certain niveau, dirigent des auteurs de manuels pour le dit niveau, puis inspectent d'autres maîtres qui enseignent à ce dit niveau et, catastrophe, n'utilisent pas les dits manuels. Ce qui m'a toujours étonné ... c'est que ces directeurs de collection ne se sentent pas gênés de jouer ainsi plusieurs rôles. Une déontologie ne pourrait-elle ici être peu à peu précisée... ?" (3). De toute façon, M. WALUSINSKI ne se montre pas tendre envers les directeurs de collection : "ils sont souvent dotés de titres prestigieux mais leur compétence pédagogique, pour le niveau des ouvrages qu'ils patronnent, est parfois du domaine de la fiction, parfois de celui de l'affliction" (3). Lorsque le Ministre de l'Education jette un doute sur l'opportunité des nouvelles collections de grammaire "modernisées", Mme HUOT lui répond en renchérissant : "...car presque tous ces nouveaux manuels sont contestables. Ils ont été faits à la hâte, par des auteurs dont la plupart n'avaient pas la compétence - linguistique et pédagogique - requise. Car on ne s'improvise pas linguiste, et n'importe qui n'est pas capable de parler de façon valable sur le fonctionnement de sa langue..." (4) (5).

(1) THERY A., *Lettres sur la Profession d'Instituteur*, op.cit.

(2) CALMETTE P., *Le procès du manuel scolaire, Pourquoi ?* n° 72, p. 17

(3) WALUSINSKI G., *Manuel et société, Les Cahiers pédagogiques*, n° 132, p. 9

(4) GAUSSENS F., *Interview de M. HABY, Le Monde de l'Education*, n° 17, pp. 6-10

(5) HUOT H., *Du bon usage de la linguistique, Le Monde de l'Education*, n° 18, p. 38

On reproche aussi aux auteurs leur manque d'originalité :

"Ils se mettent au travail, beaucoup trop souvent en consultant d'autres manuels.

C'est ainsi que les vieilles erreurs se transmettent et que le contact avec la

Entre la compi-
lation et
l'innovation

recherche scientifique originale et moderne est de moins en moins fréquent...
Il est vrai que l'auteur de manuel est plus un compilateur qu'un chercheur original. Il répand les connaissances, ce n'est pas à lui qu'elles sont dues..."

(1). Mais il ne faudrait pas, non plus, pour le succès de son manuscrit, que l'auteur pédagogique fût trop audacieux. Ou bien son ouvrage est publié, et ne rencontre qu'incompréhension et défiance, ou il est rejeté par l'éditeur :

..." Nous recevons, par la poste, des propositions venant d'enseignants de tous les niveaux, qui ne sont pas contents de ce dont ils disposent... ils nous proposent des méthodes nouvelles. Nous les examinons, puis les publions ... éventuellement ... Bien sûr, on ne peut pas tout publier. Nous retenons les projets qui nous paraissent les meilleurs pour un avenir proche et nous écartons ceux qui ne nous paraissent réalistes que pour l'an 2000..." (2).

Bien entendu, les éditeurs partagent équitablement les reproches adressés aux auteurs. Ce sont eux qu'on accuse d'être, avant tout,

Des hommes -
l'affaires ou
les pédagogues

des hommes d'affaires, des hommes de commerce, dans un domaine où le critère de rentabilité ne devrait pas être le plus important. Lorsque la conjoncture économique leur impose de limiter leurs prix de vente, on dit qu'ils font des économies sur la fabrication des livres : "... si les manuels sont souvent illisibles et indigestes, c'est que le nombre de livres par élève est partout limité par les crédits insuffisants. Les ouvrages bourrés de connaissances sont plus économiques. Or, le livre à tout faire ne fait rien tout à fait bien" (3). Pour les mêmes raisons, ils sélectionneraient des modèles didactiques éprouvés, pour ne pas dire éculés, dont le succès et la vente seraient garantis d'avance

(1) LAUWERYS J.A., *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, pp. 23, 27

(2) Entretien avec Gérard LILAMAND, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 132, p. 9

(3) LAUWERYS J.A., op. cit., p. 21

par les habitudes routinières du corps enseignant. Et les experts de l'U.N.E.S.C.O. posent cruellement cette question : "Si les éditeurs sont des hommes cultivés et doués d'une réelle conscience professionnelle, pourquoi tant de manuels scolaires sont-ils ternes et ennuyeux ? Pourquoi donnent-ils si souvent l'impression de rester attachés à des méthodes anciennes qui ont perdu leur efficacité ?" (1). Lorsque la situation du marché paraît plus prometteuse, on soupçonne les éditeurs de chercher à devancer la concurrence en proposant des nouveautés dont la pertinence pédagogique n'est pas prouvée et, aussi, en embellissant à l'excès leurs publications afin de capter l'oeil du pédagogue et mettre à défaut son sens critique. A côté de la compétition sauvage, il existe, pour les éditeurs, une autre hypothèse, celle de l'entente de type capitaliste. M. SERVAN et M. CALMETTE voient ainsi l'une et l'autre : "...la compétition a certainement existé et reprend périodiquement, pour certaines disciplines... "Sept ou huit éditeurs, dont on a dit quelquefois qu'ils vivaient en parasites du service public de l'éducation nationale, se disputent âprement l'essentiel du marché... La concurrence oblige aussi à faire plus tape-à-l'oeil, ou plus luxueux, en tout cas plus coûteux que les collègues..." (2). M. CALMETTE saisit l'exemple de la Belgique, où les livres ne sont ni si illustrés, ni si luxueux et où, pourtant, la pédagogie n'est pas en retard. En 1971, on pouvait penser que les diverses familles de manuels étaient, pour l'essentiel, d'ores et déjà réparties entre quelques grandes maisons, par le jeu d'une entente tacite. Mais, en 1976, il faut bien convenir que chaque éditeur cherche à se placer dans toutes les branches : BORDAS s'introduit en force dans le secteur de l'école élémentaire ; après une éclipse, COLIN y revient, tandis que NATHAN et HACHETTE multiplient des Collections presque comparables pour les mêmes matières. Des maisons moins puissantes, O.C.D.L. et l'Ecole, revendiquent une certaine originalité pédagogique, tandis que la maison ISTRÀ exploite son avance, dans le domaine de la lecture "déscolarisée". Du côté des consommateurs, syndicats d'enseignants, organisations de Parents d'Elèves, l'extension de la gratuité "commanderait que des précautions soient prises pour éviter que les maisons d'édition, firmes privées, exploitent comme un filon le service public d'enseignement..." (3). A la

(1) LAUWERYS, op. cit., p. 21

(2) SERVAN M., *Les manuels scolaires, pour quoi faire ? Pourquoi ?* n° 118, p. 49

(3) CALMETTE P., *Procès du manuel scolaire, Pourquoi ?* n° 72, p. 17

fin de 1976, le Ministre de l'Education fait connaître que la réforme des Lycées n'interviendra pas avant 1978, parce que "compte-tenu du volume et du niveau des manuels destinés aux élèves, les éditeurs devront disposer d'un temps assez long pour préparer les ouvrages correspondant aux nouveaux programmes" (1). Cette allusion à la mission des éditeurs suscite l'ironie de M. MARQUET : "S'il est vrai que ces éditeurs ont déjà, et depuis six mois, les avant-projets de programmes, qui ne sont pas encore publics, on peut penser que ces manuels seront particulièrement figiolés... On peut aussi croire que ces mêmes éditeurs seront sensibles à ce touchant hommage à leur mission pédagogique..." (1)

C'est donc bien d'un contentieux permanent qu'il s'agit, l'idéalisme naturel des membres de l'enseignement les portant à une méfiance viscérale vis-à-vis d'une entreprise industrielle et commerciale telle que l'édition classique, dont le champ d'action n'est autre que celui de l'éducation de la jeunesse.

2° *Contre la rémanence des vieilles recettes*

De PLATON aux modernes animateurs des C.R.A.P. (2), c'est un concert d'invectives adressées au discours éternellement désuet des manuels.

Dès l'Antiquité, PLATON se répandait en violentes critiques contre le Livre des Livres de l'époque, qui était, évidemment, l'oeuvre homérique (3). Dans le même temps, ISOCRATE rangeait au magasin des accessoires les vieilles histoires des poètes, comme peu sérieuses et indignes d'un grand style (3). Les artisans de la Renaissance pédagogique, au XVI^e siècle, vont tirer à boulets rouges sur les innombrables gloses scolastiques héritées du Moyen Age. Les élèves et les étudiants devaient se contenter, déjà, de "digests" qui, en réalité, ne l'étaient guère ! : "Sous cette discipline inintelligente, qui surcharge la mémoire d'une érudition indigeste, qui emploie de longues années

(1) MARQUET P.B., *Les jours se suivent...* l'Education n° 302, p. 12

(2) *Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique*

(3) DEBESSE et MIALARET, *Traité des Sciences Pédagogiques*, pp. 36, 51

Vigueur criti-
que de la
Renaissance

à étudier sans profit des livres insipides, tels que le Moyen-Age en avait produits en abondance, l'esprit perd toute initiative, toute spontanéité ; RABELAIS se moque de cette littérature pédantesque qui n'avait guère mis à jour d'oeuvres originales, mais où pullulaient les commentaires, les interprétations verbeuses, les discussions subtiles..." (1). C'est par le catalogue fantaisiste de la librairie de SAINT-VICTOR que RABELAIS essaie de donner une idée de ces innombrables productions scolastiques où la puérité le disputait à l'ennui. En même temps que l'on voyait s'ébaucher, progressivement, les règles d'un art d'enseigner, d'une didactique, la pédagogie naissante trouvait ses premiers détracteurs, adversaires de ses excès et des formes caricaturales que prend l'enseignement lorsqu'il est manié par "des mains ignorantes ou bornées". Cet esprit critique se retrouve dans les Essais de MONTAIGNE, au chapitre du Pédantisme. La vie des collèges était, paraît-il, détestable : si l'existence matérielle y était précaire, l'activité pédagogique reproduisait le trivium du Moyen-Age, c'est-à-dire la grammaire latine, la rhétorique et la didactique. MONTAIGNE dit que les enfants quittant le collège sont des ânes chargés de livres (2).

RAMUS, lecteur royal d'HENRI II, réprouvait la médiocrité des écoles de son temps et, notamment, les grammaires des barbares Alexandre de la VILLEDIEU et THEODOLETZ (3).

La Réforme et Martin LUTHER n'eurent garde d'oublier les questions éducatives. LUTHER, lui-même, fut très critique pour les méthodes de son temps et ne voulait plus "d'écoles où l'enfant perdait plus de vingt ans à apprendre par coeur DONAT et les vers insupportables d'Alexandre". Il déclarait qu'il y a quantité d'ouvrages qu'il faudrait jeter au feu (3).

Le XVIIème
siècle

Au XVIIème siècle, l'usage se maintint d'apprendre les règles de la langue latine dans les grammaires écrites en latin : c'était faire

(1) COMPAYRE G., *Histoire critique des doctrines de l'Education*, I, p. 198

(2) DEBESSE et MIALARET, *op. cit.*, pp. 198 - 203

(3) COMPAYRE, *op. cit.*, pp. 65 - 146 - 153 - 155

passer l'enfant par l'inintelligible pour le conduire à l'inconnu (Sainte-Beuve). C'est la grammaire de VAN PAUTEREN (1460-1520), dont on fit DESPAUTÈRE, qui devait cristalliser les sarcasmes des Messieurs de PORT-ROYAL : "Tout déplaît aux enfants dans le pays de DESPAUTÈRE, dont toutes les règles leur sont comme une noire et épineuse forêt, où durant cinq ou six ans ils ne vont qu'à tâtons, ne sachant quand et où toutes ces routes égarées finiront : heurtant, se piquant et choquant contre tout ce qu'ils rencontrent, sans espoir de jouir jamais de la lumière du jour". (1). MALEBRANCHE s'élevait également contre les vers obscurs de DESPAUTÈRE, et Gabriel COMPAYRE regrette que, malgré les idées réformatrices des solitaires, les vieilles grammaires compliquées et obscures, avec leurs dix déclinaisons et leurs treize conjugaisons fussent conservées longtemps encore, telle la grammaire grecque de CLENARD (2). A son tour, il fait justice du "Jardin des racines grecques", de LANCELOT, livre où abondent les erreurs, les faux radicaux, même les barbarismes, les contre-sens, les omissions graves, les étymologies absurdes (2). "Combien de temps dura, pour le malheur des enfants, l'usage ridicule de leur faire apprendre le français dans des rudiments écrits en latin? (2).

Plus tard, au XVIIIème siècle, le Cardinal GERDIL, l'un des contradicteurs modérés de ROUSSEAU, reprenait à son compte une critique de l'Encyclopédie contre les abrégés d'histoire : ils sont bons pour réveiller les idées qu'on a déjà : ils ne valent rien pour ceux qui ont besoin d'en acquérir (3).

*Les débuts du
XIXè siècle*

A propos de la longue période de latence scolaire de la Restauration, de la Monarchie de Juillet et du début du Second Empire, on a dit et répété la misère matérielle des écoles populaires, leur sous-équipement en livres, la stagnation des modèles livresques. M. LAUWERYS donne quelques renseignements d'ordre historique, qui confirment les brèves descriptions de MM. SNYDERS,

(1) DEBESSE et MIALARET, op. cit., pp. 198 - 203

(2) COMPAYRE, op. cit., I, pp. 256, 271, 273

(3) COMPAYRE, *Histoire critique*, tome II, p. 148

GONTARD, PROST, BLANC, déjà citées antérieurement. Il décrit les deux livres de COMENIUS, "Janua Linguarum" et "Orbis Pictus" (de 1631 à 1658) et ajoute : "Pendant deux siècles, il n'a rien été produit de supérieur à ces deux ouvrages. Il est clair qu'en ce domaine le progrès n'est rien moins que sûr et qu'en revanche la régression n'est que trop facile" (1). M. LAUWERYS étend ses investigations à la Grande-Bretagne et aux Etats-Unis : "l'école a recours à des expédients lorsque le peuple est trop pauvre et l'Etat indifférent : dans les écoles de LANCASTER au début du XIX^e siècle, les abécédaires étaient peints sur des planches (*horn-books* ou *lesson-boards*)... Aux U.S.A., vers 1850, il y eut une inflation de manuels, mais leur qualité n'était guère meilleure que du temps de COMENIUS car ils étaient toujours en correspondance avec la méthode invariable : lire et retenir par cœur". M. LAUWERYS dépeint ainsi la lente évolution du XIX^e siècle : "les auteurs avaient le sentiment d'apporter des idées nouvelles et les éditeurs voyaient un débouché profitable dans le marché scolaire, mais, hélas ! chez les uns comme chez les autres les qualités d'invention, de hardiesse et d'originalité étaient rares. On restait imbu de l'idée qu'un manuel scolaire était avant tout une compilation d'ouvrages plus érudits, un moyen de s'épargner soit l'inconvénient d'avoir recours à une bibliothèque, soit les frais d'achat de plusieurs volumes. (1).

*Un pyromane
scolaire*

Vers le milieu du siècle, un utopiste, nommé CABET, partant sans doute du même constat, demandait "qu'on brûlât tous les livres anciens et qu'on n'écrivît de livres nouveaux que sur la commande de l'Etat". Cette vision anticipatrice lui valut le mépris de COMPAYRE, qui refusa de "s'arrêter sur un aussi pauvre épisode de la pensée humaine" car il avait entrepris d'écrire l'"histoire de la raison, non de la folie" (2).

*Point de vue des
religieux ensei-
gnants*

Malgré leur déférence et leur sympathie pour les grands auteurs de la littérature didactique d'inspiration catholique, MM. RULON et

(1) LAUWERYS J.A., op. cit., pp. 14, 15

(2) COMPAYRE, op. cit., p. 387

FRIOT M. ZIND, dans leurs travaux sur l'histoire de l'éducation, ne pouvaient manquer de relever les graves défauts d'ordre psycho-pédagogique de certains manuels.

Le livre de lecture de base, chez les Frères des Ecoles chrétiennes, demeura longtemps "Les Devoirs du Chrétien envers Dieu", de St-J.B. de la SALLE. Il souleva de nombreuses polémiques, avant de disparaître : ce pouvait bien être un excellent abrégé de théologie, mais non un livre de lecture approprié à l'âge et à la compréhension des écoliers. Les inspecteurs primaires, qui le rencontraient dans les Ecoles tenues par les Frères de PLOERMEL, l'attaquèrent vivement : ennuyeux, incompréhensible, inintelligible, de style incorrect, il était même accusé d'être l'une des causes qui empêchent la fréquentation des écoles, à cause du peu d'attrait que les élèves trouvent dans les classes, remplies par d'interminables exercices de lecture, faits sans goût ni intelligence, dans des ouvrages de théologie. Le fondateur de l'Institut de PLOERMEL, M. de LA MENNAIS, résista longtemps aux pressions qui venaient de l'extérieur comme de l'intérieur, car "les Devoirs du Chrétien" étaient, pour lui, consacrés par le nom de leur auteur. Il opéra des révisions successives ou en chargea un collaborateur, et céda seulement en 1867 : "Beaucoup considèrent cet excellent exposé de la doctrine chrétienne comme trop sérieux pour de jeunes enfants, comme trop uniforme dans le style et dans les expressions et, par suite, peu propre à former les élèves à une lecture intelligente et variée. Après avoir mûrement réfléchi, nous avons cru devoir faire droit aux réclamations, dont un grand nombre d'entre vous ont été témoins..." (1)

La disparition de la "Civilité chrétienne", de J.B. de la SALLE (on se rappelle ses bizarres conseils de bienséance civile) fut plus rapide : "la Civilité présente une foule de détails qui ne conviennent plus à nos mœurs et qui deviennent déplacés dans les écoles rurales, quand ils n'y

(1) ZIND P., *L'Enseignement religieux dans les Ecoles Publiques*, op.cit., p. 92

sont pas tout à fait ridicules (1833)... "Il serait à désirer que l'on supprimât la Civilité chrétienne dans les classes, car c'est un livre ridicule" (LA MENNAIS, 1835) (1).

*Un Professeur
au Collège de
France*

M. BREAL s'étonne, en 1873, des errements de l'enseignement grammatical : "L'idée d'apprendre le français au moyen d'un manuel de grammaire ne se serait probablement jamais présentée à l'esprit de personne, si le latin n'avait pas été durant tant de siècles le fond de tout notre enseignement... Le préjugé qu'il n'y a qu'une seule manière de bien dire les choses est en partie entretenu par nos manuels grammaticaux, qui, imposant une expression, condamnent tout ce qui s'en écarte. Ne dites pas ceci : dites de cette façon. Voilà ce que nos enfants entendent depuis leur plus jeune âge. Quelquefois ces admonestations sont incompréhensibles..." (2).

De 1900 à 1940, il semble que l'offensive des critiques contre les livres de classe s'apaise peu à peu, sans doute parce que, grâce à une meilleure formation des maîtres et à une grande stabilité des objectifs, on avait obtenu, en général, une pratique plus affirmée de la leçon orale et un effacement consécutif du recours au manuel. Toutefois, M. VIAL note brièvement que, "de 1880 à 1920, le manuel scolaire reste terne d'allure, indigeste de propos. Le lecteur regrette les livres romantiques d'histoire naturelle ou de géographie (3). Mme PRESLE observe que, pendant longtemps, les manuels ont fixé, sinon accentué, la tendance intellectualiste et abstraite de l'enseignement historique : illustration presque inexistante pour le secondaire, dessin substitué à la photographie de l'original pour le primaire. Reposant presque uniquement sur l'emploi du texte écrit, l'enseignement reflétait une étape dépassée de la pensée historique. Lucien FEVRE écrivait, en 1932 : "Les paysans ne labouraient que des cartulaires, avec des chartes en guise d'araires" (4).

(1) RULON et FRIOT, *Un siècle de pédagogie*, op. cit., pp. 40, 45, 46, 51

(2) BREAL M., *Quelques mots sur l'instruction publique en France, 1873, in l'Éducation*, p. 16

(3) DEBESSE et MIALARET, *Traité des Sciences Pédagogiques*, II, p. 433

(4) PRESLE M., *L'initiation à la méthode scientifique : l'éveil en histoire, Pédagogie fonctionnelle*, II, p. 124

Un Académicien

En 1959, M. GUEHENNO stigmatise les manuels de morale et d'instruction civique traditionnels en des termes exceptionnellement violents : "...ce n'est trop souvent que l'occasion de misérables sermons édifiants et inefficaces. Des écrivains inconnus deviennent, grâce à des manuels, les garants et les protecteurs de la Cité. Une littérature spéciale n'a pas d'autre emploi que de servir à recommander à des enfants, en passe de devenir des hommes, les vertus familiales, la solidarité, le courage au travail. Quel esprit pourrait être touché par des choses si mal dites et si mal pensées ? Qu'est-il besoin de recourir à des poètes de catéchisme pour enseigner la France et le monde !..." (Le Chemin des Hommes) (1).

L'année suivante, M. BOUQUET se livre à une analyse critique des livres de français, qui est la somme d'une longue expérience. Il n'apprécie pas outre mesure les recueils de morceaux choisis : "... Coude les uns aux autres des choix de textes, après les avoir abrégés ou, comme on dit, "adaptés", parfois avec un incroyable irrespect de la chose écrite, les assaisonner de quelques questions, c'est à la portée du premier fabricant venu. Peu importe que les textes soient archiconnus, qu'ils figurent même dans d'autres ouvrages scolaires. On les emprunte sans vergogne. Il suffit d'une autorisation pour laquelle l'auteur n'est même pas consulté et que l'éditeur ne refuse jamais. A charge de revanche. Les emprunts sans références, le démarquage de l'appareil pédagogique existent aussi, parfois". (2)

*Une géographie
obsolète*

En géographie, des manuels, rédigés depuis longtemps et indéfiniment réédités sans refontes notables, offraient un tableau de la France conforme à ce qu'on en savait sous la IIIème République. En 1963, voici ce que l'un d'entre eux disait de l'industrie dans la région d'Aquitaine : "l'industrie est peu développée... minoteries de TOULOUSE..." Plusieurs années après le lancement de l'avion Caravelle et l'aménagement des complexes industriels de LACQ

(1) PAYRE et GALLICE, *L'Homme que tu seras, Lectures pour le C.M., Préface*
(2) *Encyclopédie pratique de l'Education*, op. cit., pp. 609-610

et PARENTIS, ce manuel en restait aux industries traditionnelles du papier, des conserves, du sel marin, etc. Si l'on passe à la région alpestre, c'est pour s'apercevoir que, à la même date, GRENOBLE ne s'adonnait qu'à la ganterie et aux bibelots en bois (1).

La lecture, l'ap-
prentissage
premier

M. WADIER soulève, en 1970, "le stupide débat, toujours recommencé depuis cinquante ans", sur les méthodes de lecture. Il accuse du manque de vigueur de la pédagogie française sur la question la paresse intellectuelle de trop d'instituteurs, les coteries des maîtres, de notre psychologie, les entreprises commerciales et leurs "syllabaires bébêtes", qui couvrent encore la majeure partie du réseau scolaire français. M. WADIER étudie la progression d'un syllabaire qu'il connaît bien : il y apprit à lire, il le retrouve, en 1940, en prenant la direction d'un cours préparatoire ; en 1970, il connaît toujours un vif succès dans sa ville natale : "Il s'agit donc d'un authentiquement vieux syllabaire. Mais vous en trouveriez dix qui, sous de riantes images et une typographie cossue, cachent la même réalité : un langage bébête qui n'a aucune parenté avec le véritable langage de l'enfant. "Sous prétexte de respecter scrupuleusement une progression, on se condamne à ne donner à lire aux enfants que des absurdités, de bout en bout des deux livrets (ex : la fête de la fève finira vite, Zélia a vu Zénobe samedi, Arago mènera du coke à la gare, Olympe a rempli d'eau limpide la timbale d'étain). En définitive, cette rebutante algèbre est mortelle pour un jeune esprit : "Ils savent lire. Mais oui, pauvres naïfs, ils savent lire ou, du moins, en présentent les apparences ! Mais ce que vous avez tué en eux, c'est le goût d'apprendre et le plaisir de s'exprimer, et cette mutilation terrible leur interdira même, dès le cours moyen, d'atteindre le degré supérieur dans l'art de lire : celui de la lecture intelligente, à hauteur de la phrase complexe". (2) En 1975-76, l'enquête annuelle de l'Inspection Générale portait sur la lecture. Elle révèle que 75 à 80 % des Cours Préparatoires utilisent un Livret dit "méthode mixte", du genre BOSCHER, Daniel et Valérie,

(1) ABENSOUR et PLANEL, *Géographie documentaire, C.M.*, pp. 98, 100, 104

(2) WADIER H., *La Réforme de l'Enseignement n'aura pas lieu*, pp. 202 - 209

Rémi et Colette, Le Sablier. Les résultats observés étant, partout, médiocres, on incrimine une "dernière difficulté qui est celle de la compréhension des textes. Les textes étudiés sont-ils liés à l'intérêt propre des enfants ? Les phrases proposées ne sont-elles pas trop artificielles et stéréotypées ? Correspondent-elles suffisamment au goût et aux motivations profondes des enfants ? Un examen critique de la plupart des livrets de lecture permettrait de répondre à ces questions". (1)

Plus près de nous encore, les rubriques spécialisées des revues traitant de problèmes scolaires et éducatifs distribuent parcimonieusement la louange mais très largement le blâme. A partir de multiples exemples empruntés aux collections les plus récentes, qui se veulent toutes modernes, les chroniqueurs reprennent les accusations sur l'anachronisme des méthodes, le traditionalisme de mauvais aloi, l'absence d'imagination des auteurs (2). Pour Mme HUOT, les grammaires nouvelles font trop de concessions aux démarches anciennes, à propos des compléments circonstanciels, ainsi que des différentes subordonnées : elles glissent de l'étude du fonctionnement de la langue à celle des catégories de pensée (3).

*La querelle de
l'orthographe.*

S'intéressant à une tentative de rénovation de l'orthographe, Mme HUOT juge comme suit le livre où le chercheur expose son système : les plans de leçons que propose l'auteur, l'organisation matérielle de celles-ci, les procédés de notation, nous ramènent quelque quarante ou cinquante ans en arrière, à un moment où l'on ne se préoccupait guère des motivations des élèves et de leur développement psychologique et cognitif, où les enfants n'avaient que le droit de se taire devant l'autorité du maître... le système n'a pas les vertus pédagogiques qu'il proclame ; l'auteur ne semble pas prendre réellement en considération les études statistiques qui ont été faites sur le vocabulaire orthographique ; on déplore de même que...il est tout à fait

(1) *Rapport annuel de l'Inspection générale (groupe de la formation des maîtres) 1975-1976*

(2) CORNEILLE J.P., *Faut-il supprimer les anthologies ? Le Français aujourd'hui*, n° 12, pp. 38 à 43

(3) HUOT H., *Nouveaux manuels : Itinéraire grammatical*, *Le Monde de l'Éducation* n° 3, p. 25

regrettable que l'auteur soit en fait un partisan farouche - et écouté malheureusement - d'un statu quo qui ne peut que nuire à une majorité toujours plus importante d'élèves... l'auteur est conduit à surestimer l'intérêt pédagogique de ses propositions, car il néglige deux paramètres, pourtant fondamentaux : ...le niveau d'information des enseignants...qui en sont réduits à bricoler pédagogiquement, en suivant n'importe quel manuel. Il faudrait qu'on leur donne les moyens d'être critiques vis-à-vis des manuels en usage (1)...

Tout comme Mme HUOT, mais sur un ton plus mesuré, M. VERGNAUD procède à l'étude critique d'un nouveau manuel de grammaire. Il met en évidence les éléments positifs et, aussi, les erreurs, les omissions et les contradictions "qui surprennent dans un tel contexte", car la collection en cause est dirigée par M. MITTERAND. Le rédacteur est parfois distrait, les incertitudes prouvent qu'il est toujours difficile de se détacher des traditions scolaires ; on remarque un tableau général maladroit, tronqué, des exercices incomplets, des définitions sémantiques fort discutables, un point de vue sur les phrases nominales faussé par la tradition pédagogique, deux chapitres décevants sur les déterminants... M. VERGNAUD pense que, par sa nature même et quels que soient les efforts des auteurs, un manuel semble incapable de répondre aux exigences fondamentales d'une découverte active du fonctionnement grammatical de la langue : "... un auteur de manuel, s'il a quelque sens de la pédagogie... se trouve donc dans une situation paradoxale, et il est confronté à des choix difficiles... Tant de contraintes pèsent sur la rédaction d'un manuel qu'on ne saurait en attendre la perfection..." (2).

Les livres de français sont, beaucoup plus que d'autres, dénoncés pour leurs tendances passéistes, ce qui n'est pas pour surprendre. Il arrive, cependant, que les manuels de mathématique soient pris en défaut de modernisme outré. M. LAMAGNERE, un instituteur, correspondant de la revue

(1) HUOT H., *Pour une pédagogie renouvelée de l'orthographe et de la langue française*
Le Monde de l'Education, n° 4, p. 28

(2) VERGNAUD J., *Etude de manuel*, Supplément au n° 30, *Le Français aujourd'hui*,
Mai 1975.

a querelle
des deux
grammaires

"l'Education", regrette qu'il n'existe pas de commission chargée d'examiner, de juger, de critiquer, voire même d'interdire certains manuels scolaires. Il rappelle, à l'appui de sa revendication, la pullulation des livres de mathématique avant et après la publication de la Circulaire officielle du 2 Janvier 1970 : "... Or, que vit-on ? Ou le maintien pur et simple dans le commerce des livres de mathématique ... antérieurs à 1970, ou un replâtrage hâtif, avec la mention : conforme au programme de 1970..." (1).

*Contre une
vétusté bien
attestée*

De "l'autopsie" spécifique portant sur les ouvrages de lecture, de grammaire, de musique, etc..., on passe à la critique étendue à tous les manuels, sans distinction de matière ou de niveau scolaire. Un numéro des "Cahiers pédagogiques" s'intitule significativement : "Manuels : danger !". Les tares pédagogiques n'y sont pas montrées comme les plus graves, mais elles n'en semblent pas moins accablantes : "... Les manuels sont amenés à s'appuyer sur une évolution des modes pédagogiques (maths modernes, linguistique, thèmes, documents, audio-visuel) à partir desquelles on tente de codifier, d'établir des normes nouvelles-et, dit-on, mieux appropriées- d'enseignement. Mais aurait-il fallu les maths modernes si les manuels n'avaient pas imposé une méthode vétuste de travail ? Et quelle est la part de responsabilité des manuels dans la sclérose de l'enseignement de la langue, du latin, des lettres ?..." (2). Lui-même attaqué pour les livres de grammaire et de littérature dont il dirige l'élaboration, M. MITTERAND prend la défense de l'accusé, mais pas de n'importe quel livre. Il est d'autant plus à l'aise pour stigmatiser ce qu'on ne devrait plus voir : "... son discours pédagogique fixe les connaissances au stade correspondant à la culture des auteurs, avec une terminologie héritée, souvent déjà désadaptée. Il se conforme à des programmes et à des instructions officielles, reproduit par conséquent le retard et le conservatisme de ces derniers et demeure à l'arrière des recherches pédagogiques tentées par la fraction éclairée du corps enseignant...

(1) LAMAGNERE CL., *Courrier des lecteurs, l'Education, 24 Octobre 1974*

(2) GALTAYRIES CL. et P.J., *Une référence stable dans un tourbillon idéologique, Les Cahiers Pédagogiques, n° 132, p. 6*

Qu'on s'éloigne désormais des manuels de type ancien, au langage inadapté, aux situations et aux exemples surannées, académiques, à la terminologie dépassée ignorant des données nouvelles que les sciences humaines offrent aux disciplines littéraires et linguistiques, dépourvus d'illustration, contenant des exercices scolastiques, sous-estiment la curiosité, la liberté d'esprit, le goût créateur des élèves, cela n'est que trop naturel. On s'étonne même que l'évolution des esprits ne soit pas plus rapide" (1).

De la lecture attentive de toutes les chroniques relatives aux livres scolaires, on ne sort pas éclairé avec suffisamment de précision sur les critères de la modernité opposés à ceux de l'obsolescence. Les critiques spécialisés ne s'entendent pas toujours entre eux puisque, par exemple, MM. FAYOLLE et NATAF adressent des louanges à la collection "Littérature et langage", dirigée par M. MITTERAND (2) : ils y trouvent une approche neuve, solide, stimulante ; c'est là le manuel d'études littéraires de notre temps (3). Las !, M. GALTAYRIES n'épouse pas du tout ces opinions, et il en fait reproche à leurs auteurs : "... on nous promet, on nous recommande un avenir renouvelé..." ; en huit grandes pages, il dresse un impitoyable réquisitoire dans lequel nous relevons les tares habituelles : - formalisme, poncifs sur les poncifs, préjugés, langage obscurantiste, alchimie poético-pédagogique, bavardage métaphysico-bondieusard, travail de compilation pédante et superficielle - exprimées avec une verve, elle, inhabituelle ! (4).

3° Que faut-il
penser de la va-
leur didactique
des livres ?

Qu'il soit périodiquement rénové ou chroniquement attardé, le contenu des manuels est-il, du moins, ordonné à son but, qui est de transmettre aux élèves des connaissances à la fois suffisantes et utiles, présentées sous une forme assez claire et simple pour être assimilées au prix d'un effort modéré? Là-aussi, les motifs de satisfaction risquent de paraître minces, au regard des

(1) MITTERAND H., *Transformations du livre scolaire*, Nouvelle Revue Pédagogique p. 5

(2) v. infra, la bibliographie des manuels récents

(3) FAYOLLE R., *Les manuels d'Histoire littéraire* ; NATAF R., *Les nouveaux manuels*, le Monde de l'Education, n° 1, p. 35

(4) GALTAYRIES P.J., *Autopsie d'un manuel*, supplément au n° 32, Le Français aujourd'hui, décembre 1975

Sous l'Ancien Régime

réserves que les auteurs consultés soulèvent à chaque ligne. C'est ainsi que les érudits de la Renaissance, si sarcastiques à l'égard des gloses du Moyen-Age, n'échappent pas aux erreurs qui guettent les auteurs de manuels : c'est un fait que les recherches et publications des humanistes sont très savantes et, parfois, indigestes... lorsque la compilation l'emporte sur la réflexion, elle peut rebu- ter les jeunes esprits (1). On a vu que, sous l'Ancien Régime, les partisans du progrès pédagogique dénoncèrent davantage l'inadaptation des antiques grammaires et des recueils de textes anciens, l'insuffisance des programmes en sciences et en géographie, le caractère volontairement anachronique de tous les plans d'étu- de, plutôt que les procédés didactiques mis en oeuvre, dont on se souciait assez peu en raison de l'apparente efficacité de la méthode d'autorité.

La Période révolutionnaire n'est fertile qu'en bons es- prits

Les orateurs pédagogues des tribunes révolutionnaires étaient trop préoccupés du contenu moral, civique et politique des manuels à rejeter comme des manuels à propager (les catéchismes républicains), pour s'intéresser aux ques- tions proprement pédagogiques. Toutefois, Ferdinand BUISSON cite un passage d'un rapport de LAKANAL sur les livres bâclés : "Il est difficile en effet, dans un cercle de jours et de mois déterminé, de tracer un bon traité~~x~~ élémentaire, qui doit être le résultat d'une infinité de combinaisons et d'essais sur l'intelli- gence variée et progressive des différents âges : il faut avoir le temps d'être court, d'être clair, de s'appuyer sur des faits..." (2).

au XIXème siècle, la ri- ueur et l'en- ui ne se démen- tent pas.

Dans la première moitié du XIXe siècle, les sages conseils de LAKANAL n'avaient guère produit d'effet, si l'on en juge par les commentaires d'historiens sur les outils pédagogiques en usage dans les maisons d'éducation catholiques : les "leçons élémentaires d'arithmétique pratique", de QUERRET (1822) sont présentées de façon fort défectueuse : les différents articles ne sont pas répartis en chapitres distincts ; ils se suivent en formant un texte compact qui ignore les blancs et les reports au haut des pages. Le système mé-

(1) d'après DEBESSE et MIALARET, *Traité des Sciences pédagogiques*, II, pp. 198-203

(2) BUISSON, *Dictionnaire de Pédagogie*, p. 1609

trique n'est étudié qu'indirectement...le livre ne présente aucune question à résoudre, opération ou problème (1). La grammaire de l'Abbé BROUSTER n'échappait pas, non plus, à la censure des inspecteurs : "Et quelle grammaire fait-on apprendre aux élèves ? celle de M. BROUSTER, si défectueuse et disons-le hautement, si peu faite pour les enfants de nos écoles !..." "la grammaire BROUSTER est trop savante pour les écoles rurales et doit céder la place à la Grammaire LHOMOND" (1).

MM. RULON et FRIOT se font également l'écho des critiques adressées aux traités d'analyse grammaticale ainsi qu'aux ouvrages destinés à la rédaction, et qui ne proposent, en réalité, que de stériles exercices de rhétorique. Les médiocres résultats observés dans l'enseignement de la langue sont attribués à ces méthodes imparfaites, mais nous savons déjà, par notre examen diachronique de la première Partie, que leur longévité et leur prospérité ne seront pas affectées par les jugements du bon sens.

En ce qui concerne l'histoire et la géographie, disciplines longtemps facultatives et, partant, négligées à l'Ecole primaire, les descriptions satiriques ne manquent pas. Voici celle du Recteur THERY, que nous avons consulté à diverses reprises : "Entendez ces petits malheureux, débitant les montagnes, les fleuves, les îles de l'Afrique ou de l'Asie, avec la rapidité du sabot qui tourne sous le fouet...on prend un Abrégé et on fait apprendre par coeur une page ou une demi-page ou encore une leçon de dix à douze lignes. A la classe suivante, on la fait réciter comme un verset de l'Evangile ou un verbe à conjuguer à tous les temps. Cette récitation faite, la leçon est finie (2)". M. THERY vante, malgré tout, certains mérites d'un livre de l'abbé GAULTIER : "les Eléments de Géographie" : "La matière géographique y était étudiée par la méthode catéchétique, sous forme de demandes et de réponses. Cette présentation indique assez que le livre ne s'adressait qu'à la mémoire ; il n'est guère, en effet, qu'une longue nomenclature, une enfilade de noms groupés par catégories..." (2).

(1) RULON et FRIOT, *Un siècle de pédagogie*, op. cit., pp. 40 à 51, 135 à 148, 183, 184

(2) THERY A. *Lettres sur la Profession d'Instituteur*, op. cit.

D'autres manuels n'étaient guère qu'une sèche énumération de noms géographiques (1). Pour M. RAPET, si l'histoire n'était pas mieux enseignée, c'était, en partie, la faute des auteurs, qui avaient fait de leurs ouvrages "une espèce de table des matières très aride" (2). M. ZIND, lui, s'intéresse surtout aux manuels de lecture : "... La Morale française, publiée par les Soeurs de RIBEAUVILLE, en 1852, n'a pas ce que nous appellerions aujourd'hui des qualités pédagogiques. Le style est pesant, les répétitions fréquentes, le vocabulaire aussi abstrait en allemand qu'en français. Les caractères d'imprimerie sont petits (corps de 8), l'illustration absente..." (3). Plus loin, M. ZIND reprend, d'après MM. RULON et FRIOT, l'examen critique des "Devoirs du Chrétien", puis il cite des rapports d'inspecteurs relatifs à la "Bible de ROYAUMONT", utilisée dans la Saône et Loire : "livre écrit dans un style peu compréhensible et peu attrayant pour les enfants, car il contient, à chaque page, de savantes réflexions qu'il serait même dangereux de faire sur certains chapitres... Leur intelligence (aux enfants) n'est pas ouverte et ils lisent sans rien comprendre..." (3). En conclusion de sa comparaison entre les livres de lectures pieuses et les nouveaux manuels romancés, tels que Francinet, M. ZIND se borne à constater la victoire des ouvrages profanes, même chez les congréganistes, mais il réserve son jugement, car "nul ne sait par quelles voies les enfants forgent leur propre culture" (3).

*Une vigoureuse
offensive à la
fin du XIXème
siècle*

Après 1875, l'activité pédagogique s'intensifia sous forme de conférences, revues, manuels pour les maîtres, recueils de souvenirs professionnels relatés par les Inspecteurs généraux qui avaient contrôlé la mise en place de l'école obligatoire et laïque.

Partout, on retrouve la même défiance, les mises en garde contre les exagérations, la sécheresse, l'insuffisance des livres d'écoliers. M. LEVASSEUR engage la lutte contre le text-book des

*« Membre de
l'Institut*

(1) THERY A. *Lettres sur la profession d'Instituteur*, op. cit.

(2) d'après RULON et FRIOT, op. cit., p. 184

(3) ZIND P., *L'enseignement religieux dans l'instruction primaire publique en France, de 1850 à 1875*, pp. 39-89

Américains, c'est-à-dire le manuel, le livre appris par coeur, avec questionnaire permettant à l'enfant, voire même au maître, de répéter mot pour mot une leçon sans avoir pris la peine d'en approfondir le sens (1). M. BERGER constate que l'on commence à peine à abandonner des livres de lecture trop au-dessus de la portée des enfants ; il est difficile, encore aujourd'hui (1878), de trouver des livres qui remplissent la condition d'être à la portée des enfants, de ne traiter que de choses qu'ils puissent comprendre et dans des termes qui leur soient familiers (1).

*Un Inspecteur
Primaire à
PARIS*

M. BERGER a trouvé un morceau particulièrement difficile dans un recueil destiné au cours élémentaire : "...quelquefois seulement des nopals épineux couvrant une partie de l'arène sans bornes... çà et là, des débris de vaisseaux pétrifiés étonnent les regards, et des monceaux de pierres servent, de loin en loin, à marquer le chemin aux caravanes..." S'imagine-t-on qu'un petit enfant doive écrire cela et le comprendre ? Evidemment, c'est du chinois pour lui ! (1). En traitant de la grammaire, l'honorable orateur se plaint du manuel de NOEL et CHAPSAL : "ce fut un des tourments de ma jeunesse et je ne lui pardonne pas le temps que j'ai perdu" (1).

*Un Instituteur
rural*

Voici encore M. DUCHANDY qui, dans son rapport préparatoire aux Conférences Pédagogiques, fait, en d'autres termes, le procès du livre de géographie : "Les élèves apprendront-ils la géographie sur un livre ? Non, car un livre, ne contenant que des mots, n'apprend que des mots, et les enfants se découragent, s'abrutissent, pour ainsi dire, devant cette suite de mots qui ne sont pour eux que du grec et du latin, car ils ne disent rien à l'intelligence. Ce ne sont pas des livres qu'il faut étudier, ce sont de bonnes cartes". M.

*Un Inspecteur
général*

BROUARD conteste, à son tour, les manuels d'histoire : "...ces livres peu appropriés, mal choisis, et comme on l'a dit, professeurs muets, énigmatiques, ennuyeux, qui décuplent le labeur de l'élève sous prétexte d'alléger celui du maître... Si la science livresque a fait son temps, ce doit être surtout quand il s'agit de l'enseignement de l'histoire..." (2).

[1] *Les Conférences Pédagogiques de 1878*, pp. 58, 65, 76

[2] *Les Conférences Pédagogiques de 1878*, op. cit., pp. 89 - 93

Pierre
LAROUSSE

Nettement plus tôt dans le siècle, le célèbre créateur des Dictionnaires, Pierre LAROUSSE, avait été "profondément frappé par la carence des méthodes et des livres composés de questions et de réponses qu'imposaient alors les règlements publics...Il pense aussi qu'il faut, avant tout, transformer les fondements mêmes de la pédagogie et, pour cela, créer des manuels qui s'adressent à l'intelligence et à la réflexion des enfants et non à la seule mémoire mécanique..." (1).

Les livres de
sciences
positivistes

Une recherche toute récente, celle de M. GRANDGIRARD, nous permet de rétablir une certaine continuité dans le recensement des analyses critiques portant sur l'hérémisme habituel au style didactique, dont on souhaiterait qu'il fût plus authentiquement pédagogique (2). Parmi les manuels scolaires de sciences qu'il a retrouvés et étudiés, M. GRANDGIRARD n'a pu faire autrement que de remarquer, avec modération mais régularité, une assez constante inadéquation du niveau des connaissances et de la forme aux capacités présumées de réceptivité des enfants. Un livre de lecture "encyclopédique", comme on les concevait à l'époque [1883], le convainc "de la vanité des connaissances acquises ainsi" (3). Malgré les ambitions d'auteurs comme H. FABRE et P. BERT, l'enfant devait rester sur sa faim des pourquoi et des comment, devant des textes ardues, des démonstrations rigoureuses, des abrégés difficiles trop resserrés, trop contractés, mais nullement réduits aux éléments (3) : "E-pais, de format réduit, abondamment illustrés de gravures minuscules et peu lisibles, descriptifs plus qu'explicatifs, ne récusant parfois la méthode catéchétique que pour la forme, donnant en aliment prédigéré la nourriture de l'adulte à l'enfant, tels semblent être les caractères principaux des livres... en vogue des débuts de l'école primaire publique à la fin de la III^e République" (3). Et, de fait, que ce soit en 1883, en 1890, 1921 ou 1941, les manuels de sciences examinés répondent tous à cette description, malgré les progrès

(1) RETIF A., Pierre LAROUSSE et son oeuvre

(2) GRANDGIRARD H., *L'enseignement scientifique à l'Ecole primaire élémentaire de 1881 à 1969, étudié à partir de Manuels scolaires, mémoire dactylographié*

(3) GRANDGIRARD, op. cit., pp. 42 - 45

réalisés dans le format, l'aération des textes et la dimension des gravures. Poursuivant son étude jusqu'en 1969, M. GRANDGIRARD constate, après tant d'autres, que les livres scolaires montrent "peu d'originalité dans la construction", qu'ils suivent l'évolution des méthodes "avec un temps de retard", qu'ils "restent plutôt figés", que les auteurs retiennent plus souvent la lettre que l'esprit des Instructions et vont aux livres de recettes plutôt qu'à la recherche et que, en définitive, une évolution si lente les a trouvés pris de court devant les mutations qui s'annoncent : "Pour n'avoir pas su ou pu s'adapter, les manuels sont tributaires des recherches entreprises hors de France". (1). Effectivement, la contestation se renforce avec la période contemporaine, que nous faisons commencer arbitrairement à 1960. C'est par dizaines que nous avons recueilli les articles critiques visant la production des manuels en général, ou tel titre et tel auteur en particulier. Quelques années auparavant, en 1953, le stage de l'U.N.E.S.C.O., réuni à BRUXELLES, avait déploré l'obscurité du style ordinaire des livres scolaires : "On constate l'habitude de penser et de s'exprimer en termes très abstraits...on recouvre les événements véritables d'un schéma verbal inventé qui déforme par une simplification artificielle et abusive... le style des manuels gagnerait à une certaine déflation. Certains auteurs pourraient avec avantage étudier le genre de vocabulaire acquis par les enfants étrangers après avoir appris leur langue pendant deux ou trois ans, et tenter de ne pas sortir de ces limites. Ce serait une façon certaine de débarrasser les livres d'étude de longs mots abstraits et de phrases compliquées... Les phrases et les paragraphes qui ne peuvent être compris si l'auteur n'est pas là pour les expliquer ne répondent à aucun but utile..." (2).

Bien que ces remarques visent également tous les livres scolaires, ce sont encore ceux de français que l'on attaque le plus fréquemment. M. BOUQUET n'apprécie pas outre mesure, en 1960, les recueils de morceaux choisis pour la lecture, qui demandent aux jeunes enfants de faire un effort, chaque fois,

(1) GRANDGIRARD H, op. cit., p. 92

(2) LAUWERYS J.A., *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, pp. 14 - 15

pour s'adapter à un récit dont le cadre, le temps, les personnages, le sujet, sont différents (1). Il ne faisait, en cela, que préfacier une vigoureuse polémique contre cette conception, si répandue, du "pot-pourri" littéraire. Mme HELD dénonce, à son tour, le livre de lecture traditionnel, fait de morceaux choisis, sous un angle particulier, celui du "vouloir lire". L'enfant se trouve en face de fragments d'histoires et il faut s'attendre à ce qu'il ait envie de lire la suite, de connaître l'ensemble. Les deux solutions possibles ne sont pas satisfaisantes : un résumé de l'histoire risque de le dégoûter totalement de se reporter au livre lui-même ; compte-tenu du développement intellectuel et de la maturité affective des élèves, les morceaux choisis étudiés en classe sont le plus souvent extraits d'ouvrages trop difficiles. Il est donc impossible de leur mettre en main les oeuvres complètes authentiques, qui décourageraient leur attente. Mme HELD propose de choisir des livres simples et de travailler plusieurs semaines avec et autour, pour éviter les déceptions et frustrations provoquées par les morceaux choisis (2). C'est du même sujet que traite M. DEBERNE, qui rend compte de ses impressions sur les livres de lecture pour débutants. Il est ennuyeux, pour les enfants comme pour le maître, de lire et relire à haute voix les mêmes pages de morceaux choisis. Comment l'intérêt pour l'acte de lire naîtrait-il de ces sempiternelles leçons de lecture où l'on fait piétiner tous les élèves sur un même texte ? De plus, la nature des morceaux choisis n'incite nullement à la vraie lecture de livres complets, et ils sont souvent écrits dans une langue qui n'est pas à la portée d'enfants de huit ans... les manuels parmi les plus utilisés, par leur découpage en paragraphes, et par le choix des thèmes "pseudo-enfantins" invitent encore à la lecture répétitive traditionnelle (3).

A propos d'une méthode d'apprentissage qui échappe aux poncifs habituels, M. DEBERNE s'étonne que les auteurs aient encore, pour

(1) BOUQUET G., *article langue française, Encyclopédie pratique de l'Éducation*
pp. 608 à 610

(2) HELD J., *Pour une vraie pédagogie de la lecture, Supplément n° 30, Le Français aujourd'hui*

(3) DEBERNE F., *Lecture courante, lecture silencieuse, Le Monde de l'Éducation,*
n° 1, p. 35

aborder l'analyse, privilégié la syllabe, que la progression ne suive pas un ordre fondé sur les apports de la linguistique appliquée (sur l'ordre décroissant de fréquence des phonèmes en français, par exemple) (1).

Plaidant, lui aussi, pour la "lecture profonde, la lecture-jeu", M. GAMARA énumère tous les handicaps du manuel de lecture expliquée : "... la jeune muse du conte s'emperruque tristement et sa perruque est tachée d'encre laborieuse... Le livre de plaisir, le livre de distraction... s'oppose au livre utile, rentable... Au livre pour la découverte, au livre fluide et docile, va s'opposer le livre qui annonce ou assène la découverte, le livre de classe, le livre qui classe... Ce sont les morceaux choisis. Ce n'est plus l'oiseau entier, vivant, c'est le canard sans tête ou le coq sans queue... Mais ce morceau même, afin d'en découvrir les secrets, il va falloir le découper encore... Ou alors, de ce morceau, il faudra tirer une seule étincelle visible qu'on appellera l'idée principale, ou bien le réduire à un fragment plus petit, pareil à un morceau de légume après la cuisson, le condenser, le résumer..." (2).

Dans son style imagé, M. GAMARA démontre que la pensée des auteurs est interprétée et même "violentée", tout autant que la personnalité de l'élève, par le lourd appareil pédagogique des recueils choisis : "...et (l'auteur) pensait-il, le jour où il écrivait ce passage qui va de la page 25 à la page 37, ou cette tirade qui va du vers 45 au vers 58, qu'au moment où nous devrions l'expliquer, il ferait beau, le jardin ou le terrain de sports nous attireraient, ou qu'un autre livre, peut-être, nous inciterait à une autre lecture ?" (3).

Journaliste et chroniqueur universitaire, lui-même ancien professeur de lettres, M. MARQUET a développé, dans un livre récent, ses réflexions sur le périlleux enseignement du français. Les recueils de morceaux choisis

(1) DEBERNE F., *Pour apprendre à lire*, *Le Monde de l'Éducation*, n° 12 p. 23

(2) GAMARA P., *La lecture, pour quoi faire ?*, pp. 75-76

(3) GAMARA P., *op. cit.*, pp. 76-77

soulèvent, décidément, bien des problèmes : "Un candidat interrogé sur ce qu'il avait lu de STENDHAL m'a répondu : une évasion difficile. Renseignement pris, c'était le titre, proposé par l'auteur du manuel, à un extrait du Rouge et le Noir. J'ai, de même, entendu que RABELAIS était l'auteur d'une pédagogie nouvelle. Je n'hésite pas à dire que l'existence et la pratique généralisée de ces morceaux choisis sont les plus terribles malheurs de notre enseignement du français. Dans l'état actuel des choses, ce sont, très malheureusement, des malheurs inévitables*...

*Ils offrent aux élèves des phrases toutes faites-souvent, aussi, incompréhensibles pour eux- qui, mises bout à bout, fabriqueront tant bien que mal des dissertations..." (1).

Le bon manuel, lorsqu'il l'a découvert, a toujours inspiré à M. MARQUET, plus ou moins vite, quelques déceptions ou réflexions amères et risquerait, à coup sûr, d'uniformiser dangereusement ce qu'il y a d'authentique et d'original dans une classe (2). Quant à M. GALTAYRIES, c'est avec fougue qu'il malmène les recueils littéraires, en général, et la nouvelle série "Littérature et langages", patronnée par M. H. MITTERAND (3). Affirmant vouloir se placer sous le signe d'une audience moderne, l'ensemble des quatre ouvrages utilise un jargon spécialisé (espace narratif, mise en abîme du récit par lui-même, chef-d'oeuvre de l'innutrition, exaltation de "l'être-dans-le-monde" du noir...). Le découpage par genres, qui remplace l'ancien découpage chronologique, n'a pas plus de mérites pédagogiques, cache mal la réalité des contraintes, l'espace limité du manuel et son ambition encyclopédique. Si l'histoire est malmenée, l'analyse littéraire ne manifeste guère plus de rigueur. A chaque instant, le langage littéraire utilisé met en suspicion l'opération pédagogique. Au hasard, nous relevons des expressions péjoratives ; clin d'oeil, astuce (publicitaire ?), plaisanteries, camouflage, bavardage, ... regrettables confusions, formules

(1) MARQUET P.B., *Est-ce le Français que j'ai enseigné ?*, pp. 98-99

(2) MARQUET P.B., *op. cit.*, p. 164

(3) v. infra, *la Bibliographie des manuels récents*

creuses, leurre, vague-à-la-phrased, phrases creuses, galimatias dangereux, etc... L'appareil pédagogique est écrasant : il n'est pas rare de voir quelques lignes de texte enchâssées dans trois grandes pages d'introduction, questions, remarques diverses. Cette abondance ne peut que submerger l'élève et expulser le professeur. Où vont-ils se situer dans ce déferlement de : "analysez", "relevez", "étudiez", "montrez", "essayez", et cet extraordinaire "imaginez"... Quel élève...peut disposer de la culture, du temps, des moyens nécessaires pour comprendre et traiter les questions, mener les recherches suggérées ? Plus, sans doute, que le choix des textes,... c'est bien l'appareil pédagogique (caractère essentiel d'un manuel) qui met en cause ici la finalité de l'entreprise. Il n'y a pas en effet de culture neutre, ni innocente..." [1]. M. GALTAYRIES reçoit le renfort vigoureux de M. MOUGENOT, qui s'en prend, lui aussi, aux nouveaux recueils de textes thématiques : "Comment, sans qualification spéciale, le professeur de français abordera-t-il ces disciplines nouvelles ? (histoire des idées, de la sociologie et de l'économie). Les auteurs de manuels vont se charger de son initiation : ton affirmatif, assertions, jugements définitifs,... absence de toute méthode...cascades de références...assurance tranquille..."

"Et les choses sont nettes : le thématisme n'apporte aucune rupture méthodologique...Il s'agit toujours de faire croire que la connaissance est un reflet simple immédiat et total de la réalité. Il s'agit toujours de prononcer sur le savoir un discours prétendu neutre pour le faire apprendre et répéter aux élèves..." [2].

De fait, les anthologies semblent condamnées par la plupart des auteurs qui traitent de l'enseignement de la littérature dans les classes secondaires. M. CORNEILLE estime que la plupart des manuels fournissent trop de réponses et ne posent pas suffisamment de vraies questions : "...le plus grave défaut des anthologies, qui semble inhérent à leur existence même, est évidemment

[1] GALTAYRIES P.J., *Autopsie d'un manuel, supplément au n° 32, Le Français aujourd'hui*

[2] MOUGENOT M., *La Littérature par thèmes, Le Français aujourd'hui, n° 29, p.60*

leur trop grande directivité... (ces livres) peuvent devenir un instrument dangereux dans les mains d'utilisateurs naïfs ou peu avertis. Dangereux d'abord, parce que, devant un livre si bien fait, le risque est grand de voir le professeur et, a fortiori, les élèves se dispenser de tout effort critique et renoncer à tout travail de recherche personnel. Dangereux aussi, et surtout, parce que la densité de la matière est telle que l'on s'expose à vouloir tout connaître sans avoir rien appris" (1).

*Les autres manuels
de français
confirment
leur médiocri-
té.*

Les livres de langue française antérieurs à l'ère de la novation définie par le Plan de 1970 et les Instructions de 1972 ne recevaient pas toujours les "satisfecit" qu'auraient dû leur valoir "les bonnes vieilles méthodes qui avaient fait leurs preuves".

M. BOUQUET exprime des réserves très pertinentes sur les livres de vocabulaire et de préparation à la rédaction, le plus souvent fondés sur une méconnaissance du rôle de l'affectivité dans l'expression enfantine. Les auteurs abusent des classifications de mots et des exercices à trous, comme si la pensée enfantine puisait, pour s'exprimer, dans un réservoir de mots et composait des phrases de la même manière que l'on ajuste les cubes d'un jeu de construction ou les morceaux d'un puzzle : "il semble bien que les auteurs partent d'une conception trop intellectualiste et qu'ils se représentent l'esprit enfantin comme un magasin bien rangé dont les tiroirs préexisteraient à ce qu'on met dedans. L'apprentissage de la langue consisterait à les remplir sans risque d'erreur..." (2). "Les exercices à trous, qui l'emportent numériquement dans les manuels de vocabulaire, sont de "fâcheuses conséquences d'un éloge imprudent" des Instructions officielles. Avec eux, l'enfant s'entraîne, non pas à un saut d'obstacles, mais "à un concours d'incohérence ou d'absurdité" (2). En ce qui concerne la préparation à la rédaction, la plupart des ouvrages, même les plus récents, s'inspirent encore des procédés d'imitation de phrases-types, et proposent des exercices qui s'apparentent aux gammes, au montage de mécanismes. "Le tout est de

(1) CORNEILLE J.P., *Faut-il supprimer les anthologies ?*, *Le Français aujourd'hui*, n° 12, pp. 38 à 43

(2) BOUQUET G., *Encyclopédie pratique de l'Education*, op.cit., pp. 609-610

savoir si cette gymnastique mentale a donné les résultats escomptés. On n'oserait l'affirmer. Hors les élèves doués ou qui appartiennent à une famille cultivée, lesquels témoigneraient en faveur de toute méthode ou qui, plus exactement, surmontent les insuffisances de toute méthode, la moyenne de nos élèves atteste une réelle médiocrité"...(1).

Quand les exercices d'application conduisent aux impru- priétés

Bien peu d'Inspecteurs, entre 1960 et 1968, se montraient aussi lucides que M. BOUQUET. De temps à autre, on signalait, par exemple, de ces exercices de grammaire et de conjugaison qui conduisaient les élèves à produire des phrases théoriquement correctes mais inacceptables par le bon usage. Voici quelques exemples cités au cours d'une Conférence pédagogique, à partir d'un manuel très répandu au C.M. : "Remplacer les deux phrases suivantes par une seule phrase utilisant un pronom relatif : les éboueurs ont vidé les poubelles, tu as rentré les poubelles"

Le résultat est, formellement, satisfaisant, mais ne peut guère s'écrire :

"les éboueurs ont vidé les poubelles que tu as rentrées ensuite"

Il est également délicat de passer de la voix active à la voix passive. Le même manuel faisait écrire aux enfants : "la musique est aimée par les enfants ; - un cri d'oiseau est imité par moi ; - un chant est appris par Pierre..."(2). Des bizarreries comparables auraient pu retenir l'attention dans les exercices de conjugaison, dont tous les manuels proposaient des séries "mécanistes", sans les rattacher aux usages et aux besoins de l'expression. Dans la collection BERTHOU, classe de C.E., voici quelques phrases dont le verbe et le temps étaient imposés : "Vous oubliez votre livre - tu lançais une pierre ; - on grossira ; - j'aurai peur et je pâlis ; - je me réjouirai, je serai contente ; - Jacques ficèlera un paquet et il l'affranchira ; - le torrent a rugi en écumant ; - l'indigent a jeûné et a maigri, etc".

En vocabulaire, la tentation était grande de bâtir de nombreux devoirs sur la dérivation, mais encore fallait-il que les élèves puissent

(1) BOUQUET G., op. cit., p. 610.

(2) BERTHOU, GREMAUX, VOEGELE, *Grammaire - Conjugaison + Orthographe - C.M.2*

réussir avec l'aide de leur dictionnaire, lorsque leur compétence lexicale était en défaut. Si l'on demandait à l'élève de trouver l'adjectif dérivé du substantif "paix", le dictionnaire traditionnel ne le conduisait pas à "pacifique", puisque cette entrée se trouve bien avant "paix" (1).

Depuis 1970, les témoignages de satisfaction ne sont pas plus nombreux et, assez fréquemment, mêlés de fiel. On ne revient plus sur les grammaires traditionnelles, définitivement condamnées (quoique non rejetées par tous les utilisateurs), mais la censure s'exerce activement sur les nouveaux titres qui se recommandent imprudemment des thésuries linguistiques modernes. Mme HUOT semble à l'affût des moindres défaillances : les explications théoriques demeurent confuses ; les auteurs donnent l'impression d'avoir voulu utiliser tout ce qui leur est tombé sous la main en fait d'information linguistique, sans avoir réellement assimilé tout ce dont ils font état...le déroulement des chapitres n'est pas toujours cohérent par rapport aux affirmations de principe. Les exercices sont, dans l'ensemble, très traditionnels...il s'agit de l'analyse grammaticale la plus éculée (et la plus stérile aussi car il est depuis longtemps évident qu'un élève peut fort bien étiqueter correctement une forme verbale, et l'employer conjointement de façon erronée dans un texte suivi (2).

Le contenu pédagogique est loin d'être nouveau. On retrouve les mêmes erreurs que dans les manuels traditionnels, et les mêmes confusions entre le syntaxique et le sémantique. La terminologie adoptée est, dans l'ensemble, très contestable car non homogène. Les guides pédagogiques qui accompagnent les manuels sont d'une indigence qui frise l'imposture...Quant aux corrigés des exercices, on ne voit pas en quoi ils sont nécessaires, à moins que ce ne soit une façon implicite de reconnaître que les exercices en question sont mal construits. (3).

Les auteurs poussent trop loin l'optimisme (ou l'irréalisme) pédagogique... Les exercices proposés donnent trop souvent l'impression d'avoir été élaborés davantage en fonction des habitudes des maîtres que de l'intérêt

(1) PICARD, CABAU, JUGNON, *Mon nouveau Vocabulaire, C.M.*

(2) HUOT H., *Nouveaux manuels, Les Chemins de l'Expression, Le Monde de l'Education*, n° 2, p. 24

(3) HUOT H., *Nouveaux manuels, Grammaire nouvelle, Le Monde de l'Education* n° 9, p. 17

réel (psychologique et pédagogique) des enfants... Loin d'aider les enseignants à dominer des théories qu'on ne leur a jamais fait étudier, de telles façons de faire retardent d'autant la transformation réelle de l'enseignement grammatical, totalement dépourvu en France - actuellement - d'esprit critique et de rigueur scientifique (1).

Dans la chronique "Education", du Monde, M. LE GENDRE intitule un article : "Le Manuel Scolaire en question : Toujours plus beau, toujours plus cher". Nous y relevons quelques phrases sévères sur la valeur pédagogique du principal accusé : on déplore son obscurité, son caractère figé. Les exemples abondent de livres incompréhensibles, aux explications balbutiantes ou parfois franchement hermétiques. Témoin ce manuel de grammaire qui s'efforce d'initier des enfants d'une douzaine d'années aux arcanes de l'analyse logique : "Les circonstancielles concessives jouent vis-à-vis de leur régissante le rôle d'un complément circonstanciel de manière qui oppose une idée ou un fait à l'idée ou au fait exprimé par la régissante." Un manuel de géographie affirme doctement : " Les entreprises industrielles tendent à se concentrer en firmes privées, avec la participation de capitaux d'origine variée, et en sociétés industrialisées (2).

Les livres de vocabulaire se font plus rares que naguère, sans doute parce que l'on a tendance à penser que l'étude des mots se fait, moins artificiellement, à partir d'activités globales de communication et d'expression. C'est bien ainsi que le voit Mme HUOT lorsqu'elle signale la parution d'un manuel pour la classe de troisième (3) : "...on peut se demander s'il est bon de faire travailler des élèves de quinze - seize ans à peu près exclusivement sur ce thème, au détriment des autres aspects de la langue et, notamment, de la syntaxe... d'un point de vue psychologique, il est douteux que...des élèves puissent tra-

(1) HUOT H., *Nouveaux manuels : Les Chemins de l'Expression*, Le Monde de l'Education, n° 9, p. 16

(2) LE GENDRE (B.), *Le Manuel scolaire en question*, Le Monde, 19 Septembre 1974

(3) OBADIA M. DASCOTTE R., GLATIGNY M., COLLIGNON L., *Grammaire, troisième, Le Lexique*

vailier près de deux trimestres sans lassitude sur des questions si limitées, parfois assez arides (la formation des mots, par exemple), et dont ils risquent de ne pas bien voir l'intérêt" (1).

Enfin, au sujet de l'orthographe, qui sensibilise à l'extrême toutes les parties intéressées au processus éducatif et culturel, M. TERS gratifie les manuels, les auteurs et les éditeurs d'épithètes peu flatteuses : ceux-ci sont trop ambitieux, ceux-là incohérents et anarchiques (2).

Il ne semblerait pas équitable que la littérature mathématique engagée, elle aussi, dans une difficile mutation, soit plus épargnée que d'autres.

A travers plusieurs articles touchant à l'enseignement des mathématiques, M. WALUSINSKI met en garde ses lecteurs contre les dangers de ce qu'il appelle "la manuérialisation d'une réforme" : le meilleur des manuels n'échappe jamais à ce juste reproche : prétendre présenter la vérité. Pour l'élève comme pour le maître, il n'y a plus de souci à se faire : tout y est. GIDE disait déjà qu'il y a des livres "où il est tellement question de la nature qu'après, ce n'est plus la peine de se promener" (3).

Dans la classe, on devra en profiter (d'une circulaire ministérielle) pour ne pas se laisser écraser par tout ce que démontrent les manuels "conformes". Alors élèves et maîtres auront le temps de se livrer à de libres recherches...c'est que nous avons tous beaucoup à apprendre pour échapper aux contraintes excessives des programmes et des manuels "conformes" et pour enseigner une mathématique ouverte sur l'invention, l'imagination, la liberté (4).

En vantant les mérites d'une publication exemplaire, M. WALUSINSKI note, toutefois, que l'édition de ce travail présente un danger : que ce soit considéré par beaucoup de maîtres comme "le" modèle, une sorte de première édition "du" manuel officiel. Or, le bon outil se retournerait contre l'oeuvre (5).

(1) HUOT H., *Nouveaux manuels, Le Lexique*, *Le Monde de l'Education* n° 23, p. 25

(2) TERS F., *L'Orthographe dans son contexte socio-linguistique*, *Langue française* n° 20, p. 77

(3) WALUSINSKI G., *Nouveaux Manuels, Points de départ*, *Le Monde de l'Education* n° 2, p. 23

(4) WALUSINSKI G., *Nouveaux Manuels, La Géométrie en 4è*, *Le Monde de l'Education* n° 1, p. 36

(5) WALUSINSKI G., *Nouveaux Manuels, Mathématiques*, *Le Monde de l'Education* n° 4

Une enquête collective - parents et enseignants - conduite par la Régionale d'AMIENS de l'Association des enseignants de français, est résumée par M. WALTER. Elle a porté, paradoxalement, sur les manuels de mathématique et d'histoire de la musique. Sur le plan strictement psycho-pédagogique, difficile à démêler d'une critique globale, nous relevons quelques termes frappants : l'axiome qui veut que l'élève découvre à partir du concret se trouve respecté, dans un livre du CM1; par des situations qui sont une imposture ; les prétendues situations concrètes ne le sont qu'en surface. Il s'agit purement et simplement de l'apprentissage à un conformisme d'autant plus dangereux qu'il refuse de dire son nom. On joue à cache-cache avec l'enfant, et c'est la fin du fin de la pédagogie. Les mathématiques des manuels sont présentées comme naturelles, faciles, et il ne faudra donc pas s'étonner de la somme de plus en plus écrasante, au fil des années, des connaissances qui s'y entassent : "Un ouvrage de 6è (MONGE)...compte dans ses pages 112 définitions et propositions pouvant compter jusqu'à 5 lignes. En 3è, l'ouvrage de la même collection compte 275 définitions et théorèmes en 330 pages...les livres rivalisent souvent pour faire un étalage de pseudo-science, chacun présentant une construction voulue rigoureuse et imparable et, ceci, dans un langage à prétention savante dont l'opacité est garante de l'élitisme..." (1).

M. WALTER et son équipe d'AMIENS se sont penchés, après la Mathématique, sur un manuel d'Histoire de la Musique (2). Les jugements sur les compositeurs et les oeuvres sont non seulement subjectifs, mais encore "exprimés dans un langage pédant, pompier, souvent creux, passe-partout, et, de toute manière, absolument incompréhensible pour des enfants de 11 à 16 ans (ex : il sculpte la musique et parvient à une surprenante largeur de facture...Musicien volontaire et abondant, mais coloriste habile et riche, à l'inspiration parfois

(1) WALTER M., *Des manuels...Innocents...? supplément au n° 31 de Le Français aujourd'hui*

(2) DRUILHE P., *Histoire de la musique*

inégale, Z. semble jeter les derniers feux d'un romantisme fougueux et touffu) ...Ce manuel est inutilisable par les enfants seuls. La présence de l'adulte qui sait tout est indispensable pour le traduire..." (1). M. MARQUET s'intéresse, de son côté, à la musique, dans ses rapports avec la culture littéraire. La compréhension d'œuvres poétiques ou théâtrales anciennes est gravement altérée si l'on ne fait référence à la symbiose originale de l'expression musicale et chorégraphique : "Quatre musiciens ont ainsi mis en musique les Amours de RONSARD... A ma connaissance, jamais ces airs, transcrits en notation contemporaine, n'ont été proposés à nos élèves -et à nos professeurs- dans les éditions scolaires !...

Tout le 18ème siècle raffole de ce mariage du théâtre et de la musique. Mais à peu près aucune littérature scolaire ne parle des comédies à VAUDEVILLE, des comédies à ariettes, du théâtre de la Foire et de la naissance de l'Opéra-comique... Mais cette ignorance tolérée de la musique et de l'art n'est qu'une forme de la conception tout intellectuelle, pour ne pas dire intellectualiste, de la littérature. Elle a pris aujourd'hui une nouvelle forme, et se veut scientifique. Cet avatar moderne lui donne sans doute un charme nouveau, d'où la difficulté de la combattre. Il le faut pourtant, me semble-t-il..." (2).

4° Où la fantaisie et l'imagination ne désarment pas l'adversaire

Bien longtemps avant M. MARQUET, des auteurs, conscients de l'aridité commune aux livres des écoliers, avaient cherché à les rendre attrayants. En règle générale, ce "charme nouveau" n'obtint que rarement le succès escompté. L'une des disciples de ROUSSEAU, Mme de GENLIS, composa une suite de scènes et de dialogues édifiants à l'usage de ses élèves princiers. Si l'on en croit COMPAYRE, "Adèle et Théodore", ainsi que "Les Veillées du Château", ne furent pas des réussites. Il en trouvait la lecture fatigante, décourageant vite l'attention (3). Les premiers livres attrayants, parmi lesquels "Le Magasin des Enfants", de Mme de BEAUMONT, n'ont pas trouvé grâce auprès de M. HAZARD ni de

(1) WALTER M. , op. cit.

(2) MARQUET P.B., *Est-ce le Français que j'ai enseigné ?*,

(3) COMPAYRE G., *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, II, p. 148

MM. LEIF et RUSTIN : ce sont de maladroits habillages qui ont conservé le plus pur didactisme, qui surprennent traitreusement les enfants en leur infligeant des leçons après les avoir appâtés par des promenades à travers les prairies (1) (2).

L'article "Education" de l'Encyclopédie avait été écrit par DUMARSAIS qui, par ailleurs, était l'auteur d'une "Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine". Par ce manuel, il pensait résoudre les principales difficultés qu'on reprochait aux vieilles grammaires latines des siècles précédents. Les Jésuites de TREVoux puis, au siècle suivant, COMPAYRE, COURNOT, Michel BREAL lui reprochèrent de trop simplifier une étude vivifiante pour l'esprit : "plus les méthodes d'abréviation et de simplification sont ingénieuses et subtiles, plus elles sont mauvaises et nuisibles : car, dans ce cas, dispensant l'intelligence de tout effort pour pénétrer dans le génie d'une autre langue, et réduisant le travail de l'enfant à une pure étude verbale, elles éliminent précisément ce qui fait le prix des études classiques, je veux dire les exercices lents et laborieux où se forment les facultés intellectuelles de l'enfant et de l'adolescent" (3). COMPAYRE consacre quatre pages à démontrer que la seule vertu du latin est la difficulté extrême de son apprentissage : "il ne s'agit pas d'abrégé ce chemin : car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose" (3).

Le même DUMARSAIS, en composant un petit traité de connaissances pratiques (la nature, les arts et les sciences), ne cache pas qu'il s'inspire du *Janua Linguarum de COMENIUS*, mais lui adresse au passage une flèche : "il y a bien des fautes dans son livre, et pour les mots et pour les choses" (3).

Le Père BUFFIER, Jésuite, (1661-1737), écrit, entre autres, une grammaire où il ne ménage pas ses railleries à la plupart de ses prédécesseurs,

(1) HAZARD P., *Les livres, Les enfants et Les hommes*

(2) LEIF et RUSTIN, *Pédagogie générale*, p. 239

(3) COMPAYRE, op. cit., tome II, pp. 161, 167, 170

Quelques solu-
tions insoli-
tes ou extra-
vagantes

en particulier VOSSIUS, le héros des grammairiens du 17ème siècle mais c'est ce même Père BUFFIER qui écrivit la "Géographie en vers artificiels" dont nous avons donné un exemple (2). COMPAYRE n'apprécie pas outre mesure cette mnémotechnie rimée (1) et le genre, évidemment imité par la suite, soulèvera en 1878 l'ironie de M. LEVASSEUR, membre de l'Institut : "Je me souviens d'avoir vu autrefois un livre, composé à l'usage des écoles primaires, qui m'a paru le comble du ridicule en ce genre : les départements et les sous-préfectures y étaient mis en vers français" (3).

Au XVIII^e siècle, déjà, l'imagination était au pouvoir, y compris dans l'ordre pédagogique. L'ingéniosité des auteurs tombait, parfois, dans les idées folles. M. PALMERO évoque les mirifiques inventions des pédagogues du temps et nous propose cette "pièce de lecture difficile", extraite de la méthode de DUMAS (1733) :

*"Zèle, Axe, Yeux, Thon, Roy, Prix, Fleur, Hargneux, Xercès, Vice,...
Rinmut, Flysmaurhoses, Biedosquas des quassois,
Dellehebbe, Jypoque, oiseaummoissouillinois..."*

Leçon C III

Chigneillourstrasplyphtoug, phlanctoen thraestroxiase, etc..." (4)

Nous avons déjà signalé, dans un examen des livres de langue française, la vogue de la cacographie. Elle fut introduite, en 1828, chez les frères de PLOERMEL, mais proscrite en 1837, comme un véritable abus (5). Un inspecteur, en 1829, M. JEGOU, s'exprimait ainsi : "...C'est un malheur pour les enfants d'avoir sous les yeux ces sortes de livres hérissés de barbarismes et de solécismes, dont la vue apprend très bien à faire des fautes d'orthographe et très mal à les éviter..." (5). C'était bien dit, mais la cacographie n'en mourut

(1) COMPAYRE, op. cit., tome II, pp. 161, 167, 170

(2) v. supra, p. 56

(3) *Conférences pédagogiques de 1878*

(4) PALMERO J., *Histoire des Institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, p. 284

(5) RULON et FRIOT, *Un siècle de pédagogie*, op. cit., p. 51

pas et nous la retrouverons en 1878, comme en 1950. Par contre, la cacologie n'eut pas un essor très durable, encore qu'elle soit jugée moins vicieuse, car elle ne tend pas à fixer des formes permanentes erronées, comme la cacographie. Au temps de ROUSSEAU, les esprits ingénieux inventaient des systèmes mécaniques pour faciliter l'apprentissage de la lecture, et ils encourageaient les sarcasmes du philosophe genevois qui pensait, à juste titre, que l'envie et le besoin de lire, d'ordre affectif, l'emporteraient de beaucoup sur les bureaux typographiques des dés, les cartes et les jeux plus ou moins bizarres. M. CANAC, M. BOUQUET, M. MIALARET signalent, sans indulgence particulière, l'existence, au XIX^e siècle, de la méthode phonomimique de GOSSELIN qui, à chaque "son" ou lettre orale faisait correspondre un geste (1). On a revu, depuis, périodiquement, des tentatives pour reprendre l'idée de GOSSELIN. Tout récemment, Mme JEANNOT vante les mérites de l'expression corporelle appliquée à la découverte des phonèmes, des syllabes et de leur combinatoire, et se défend contre l'ironie que suscite son système de gesticulation lexicale (2).

C'est donc une entreprise insurmontable, pour un auteur de manuel, que de désarmer la critique. Ni le respect des modèles éprouvés, des recettes fécondes, ni la recherche de solutions neuves, insolites, ne satisfont les spécialistes de l'éducation.

Il reste à prendre connaissance de quelques témoignages qui expriment une opposition globale, selon trois modes différents. Une chose est de déclarer que la langue des manuels reste largement étrangère aux élèves, autre chose est de l'étudier scientifiquement et de le prouver. C'est à quoi s'est livré M. MASSARENTI, qui a dépouillé des échantillons de textes choisis dans un

-
- (1) BOUQUET G., *L'Apprentissage de la lecture*
CANAC H., *La lecture*
MIALARET G., *L'Apprentissage de la lecture*
(2) JEANNOT J., *Face à la lecture et à l'orthographe*
La clé des mots, livret pédagogique

.../...

la lisibilité
du style di-
dactique

livre d'Histoire de la Suisse, pour en tester la lisibilité.

Sa problématique se résumait dans cette phrase : "Nous avons donc voulu contrôler si l'embarras de nos élèves face à ce type de textes ne serait pas dû à la complexité du contenu traduite par la forme de rédaction, la structure du texte et le vocabulaire employé" (1).

La méthode de travail a consisté à compter les éléments suivants dans les échantillons de cent mots : les phrases, les syllabes, les mots longs (plus de trois syllabes), les mots du vocabulaire extra-fondamental, les graphies difficiles. Bien entendu, les procédures de détail et de dépouillement étaient plus complexes que cela, mais seul le résultat nous intéresse : il n'y a, dans ce livre, aucune page facile. Soixante dix-huit échantillons peuvent être considérés comme de difficulté moyenne. Quatre-vingt treize échantillons sont difficiles, vingt échantillons sont très difficiles : "La conclusion est évidente : le livre a de la peine à "passer" et le corps enseignant devrait être doté d'un matériel adéquat, "sur mesure", pour parler comme FREINET ou comme CLAPAREDE. Peut-être la solution se trouve-t-elle dans la mort du livre scolaire? Pour terminer, émettons un vœu : espérons que ces quelques remarques auront quelque influence sur les auteurs pédagogiques et qu'ils arriveront à créer un matériel pédagogique gradué, en particulier pour les textes destinés à la lecture, à l'histoire, à la géographie, à l'apprentissage de la langue (structure et composition), voire au langage mathématique dont la rigueur pourrait sans mal se concilier avec la simplicité, en particulier dans la symbolique employée, parfois assez touffue et variable selon les auteurs" (1).

*Défense de la
Jeunesse scolaire
et les manuels*

Pour l'Association "Défense de la Jeunesse scolaire" (D.J.S.), fondée en 1963, le manuel n'est qu'un instrument au service du malmenage des enfants par un système scolaire déraisonnable, qui leur impose des horaires et des programmes "démentiels". A vrai dire, les responsables de

(1) MASSARENTI L., *Nos manuels doivent-ils être réécrits ?* in *Bulletin de la Société A. BINET et Th. SIMON*, n° 533, pp. 168-175

D.J.S., s'ils voient la responsabilité des livres, ne semblent pas lui accorder toute l'importance qu'elle revêt, pour d'autres auteurs, dans la surenchère des apprentissages. Ils se contentent de signaler que : "les instructions pour l'enseignement de l'histoire comprennent, sur treize grandes pages, deux lignes sur les manuels qui sont pourtant, de façon courante, l'instrument de cet enseignement... Les manuels les plus demandés (en grammaire) accumulent à l'envi des subtilités et complications incroyables..." Les manuels qui donnent un éventail d'interprétation des programmes, et dont beaucoup les débordent, sans prévenir, sont plus rarement bons que mauvais (ou pires). C'est qu'il est très difficile de rédiger un bon manuel ; et aussi que les mauvais, ou les pires, d'un bout à l'autre trop compliqués, trop abstraits, trop savants, peuvent être les plus demandés, car ils intéressent l'adulte, ou le flattent" (1).

Enfin, ce que l'on rencontre le plus souvent, dans les publications récentes, ce sont des critiques d'ordre sentimental, passionnel même, qui visent à la fois un système détesté et ses agents. Le porte-parole de la Régionale d'AMIENS de l'Association des Enseignants de Français, M. WALTER, montre le triste sort des élèves livrés à des manuels trop ambitieux : "les manuels, qui prétendent aider les élèves à un apprentissage donné, les maintiennent en fait dans un état perpétuel de dominés. Ils infériorisent les élèves qui se trouvent en situation de dépendance, jamais libérés, ni autonomes, jamais "maîtres", toujours ignorants, convaincus qu'apprendre, c'est obéir... les manuels se veulent moyen d'accès à un savoir. Mais le savoir des manuels est truqué. Parcellisé, mis en tranches, conditionné, il ne peut être abordé que par une réflexion, une lecture, une application à sens unique. Les réponses sont dans les questions, La pratique des manuels conduit soit au dégoût d'apprendre, soit au conformisme..." (2).

(1) BATAILLON, BERGE, WALTER, *Rebâtir l'Ecole*, pp. 250, 251, 252.

(2) WALTER M., *Des manuels... Innocents...? supplément au n° 31 de Le Français aujourd'hui*

Quand la
passion em-
porte la dé-
monstration

Et l'interminable acte d'accusation du livre scolaire, mauvais outil didactique, peut se conclure avec des extraits d'une revue au titre significatif ; "Manuels : danger !" (1).

La tonalité est annoncée sans équivoque par l'article qui sert d'introduction : "Est manuel ce qui a un caractère didactique exclusif, ce qui découpe, explique, résume, adapte, oriente, c'est-à-dire détourne du contact personnel avec le texte véritable et complet, de l'observation directe des phénomènes, mutile le mouvement spontané de la réflexion ou de la découverte, tout ce qui est l'oeuvre non pas d'un chercheur qui s'engage personnellement dans son travail mais d'un pédagogue (ou présumé tel) sous le patronage de l'inspection et/ou de l'Université" (2).

La conclusion reprend et rassemble les idées développées dans les contributions de l'équipe chargée de rédiger ce dossier corroboratif. Cette conclusion annonce "la fin des manuels". Le livre de classe ne peut offrir aux aspirations vagues et au malaise des adolescents qu'une réponse d'ordre technique (typographie, images, sons) exactement semblable à celle que la société élabore pour résoudre ses problèmes (la T.V. contre l'ennui, la voiture contre la solitude, les stimulants contre la fatigue) ou les aggraver. En règle générale, ces innovations sont modestes et spectaculaires. Elles jouent davantage sur l'apparence que sur la réalité..."

"La nature même des manuels, la généralisation par le biais d'un livre à finalité uniquement didactique, d'un savoir, d'une méthode ne peut, d'autre part, qu'engendrer un redoutable dogmatisme... Le ton même (cette parole venue de nulle part et qui ne s'adresse à personne) souligne le caractère abstrait et pédant de cette science codifiée et de cet enseignement normalisé..."

"En faisant les réponses, le manuel fait aussi les

(1) *Manuels : danger !*, *Les Cahiers pédagogiques*, n° 132

(2) GALTAYRIES Cl. et P.J., *Une référence stable dans un tourbillon idéologique*, *Cahiers pédagogiques*, p. 6

demandes et, à sa manière, -en apparence débonnaire et pratique- il bloque toute situation productive. Il pose, comme un a priori indiscutable, la dose, la forme et le contenu du savoir nécessaire. Il n'est pas là pour solliciter l'esprit critique mais pour officialiser un mode et une direction de connaissances. Et, à ce titre, son action ne peut être -et paradoxalement- que stérile et dangereuse. Stérile, car son efficacité pédagogique est réduite ou nulle, soit en raison de sa forme même, soit par l'inutilité du savoir qu'il véhicule ; mais, aussi, dangereuse car, ne donnant pas de réponses aux demandes obscures et informulées de l'enfant, il laisse subsister -mais n'est-ce pas là son rôle véritable ?- des pans d'ignorance, ou de pseudo-savoir, où tous les préjugés de notre monde pourront se loger..." (1).

Témoignages de professeurs utilisateurs

"Les professeurs devant les manuels", d'après le dépouillement d'un questionnaire lancé par "les Cahiers pédagogiques", font entendre un discours bien anodin après celui des responsables du dossier ; ils se plaignent de l'encyclopédisme et de la difficulté des manuels, souvent faits sous le patronage de professeurs de l'enseignement supérieur... ces manuels sont-ils faits pour instruire les professeurs ou pour guider les élèves ?

Le recueil de textes, rejeté par les uns, réclamé par les autres, est encombré par les introductions, les commentaires littéraires, les questionnaires. L'un des correspondants a utilisé, contre son gré, pendant un an, une caricature de recueil de textes où un texte d'une page était enveloppé par trois ou quatre pages de commentaires ou de questions. (2)

Au fond, le témoignage des usagers de l'enseignement secondaire n'apporte rien de nouveau par rapport à des remarques reproduites bien des fois sous des formes pratiquement identiques. Le souci de symétrie nous amène à le comparer à celui des instituteurs touchés par notre propre enquête (3).

(1) *La fin des manuels, Les Cahiers pédagogiques, n° 132, pp. 44-45*

(2) *Les professeurs devant les manuels, Les Cahiers pédagogiques, op. cit., pp. 14-15*

(3) *v. infra, le questionnaire complet, Supplément I*

*L'opinion des
Instituteurs
questionnés*

Voici les questions relatives à la qualité pédagogique et/ou didactique des livres qu'ils utilisent :

- 1 - Pensez-vous que les manuels sont conformes aux programmes et instructions officiels ?
- 2 - Faites-vous confiance aux manuels pour leur démarche pédagogique ?
- 3 - Recherchez-vous avant tout des ouvrages à la portée réelle des enfants ?
En trouvez-vous aisément ? Exemples.
- 4 - Utilisez-vous régulièrement les questionnaires et exercices des manuels ?
Les donnez-vous tels quels ? Les modifiez-vous ?
- 5 - Qu'attendez-vous d'un manuel de lecture fait de morceaux choisis ?
- 6 - Pouvez-vous citer quelques manuels (titres et auteurs) que vous jugez vraiment bien faits ?
- 7 - En connaissez-vous de franchement mauvais ?

Le dépouillement des réponses atteste, en général, une attitude embarrassée, résultant d'un attachement ancien aux livres de naguère, fortement tempéré par les controverses d'aujourd'hui sur l'impact de l'Ecole et la valeur de ses méthodes.

1 - Sur la conformité des livres scolaires avec les programmes, le doute l'emporte nettement : 16 non, 34 formules du genre "pas souvent", "pas toujours", contre 17 oui ; trois réponses seulement incriminent les programmes imprécis et souvent remaniés.

2 - Par contre, une confortable majorité se dégage pour accorder sa confiance à la démarche pédagogique des manuels : 55 "souvent", 15 "rarement" et 7 réponses évasives. C'est dans la catégorie qui se déclare en faveur de la pédagogie nouvelle que le contenu pédagogique des livres est plébiscité : 12 fois "souvent" sur 13 réponses. Il est vrai que plusieurs tiennent à préciser qu'ils font confiance aux seuls livres qu'ils ont choisis.

3 - La partie intéressante de la troisième question était celle-ci : trouvez-vous aisément des ouvrages à la portée des enfants ? L'attitude critique reprend le dessus car on recense 21 "non", 2 "rarement", 13 formules comme "pas

souvent", et 25 oui, soit le 1/3 de l'échantillon seulement.

4 - Le dépouillement des réponses relatives à l'appareil pédagogique des manuels atténue quelque peu la satisfaction exprimée à la question 2. En effet, 34 Instituteurs déclarent utiliser l'appareil pédagogique des livres, alors que 27 refusent de répondre. Ils sont seulement 21 à le proposer, sans modification, aux élèves, et 43 le modifient toujours, alors que 26 l'adaptent très souvent. (On se ~~appelle~~ ^{Souvient} que l'échantillon porte sur 78 réponses).

5 - Les réponses contournent le piège dissimulé dans la question n° 5, portant sur les livres de lecture faits de morceaux choisis. (Ce genre de manuel est unanimement condamné par la critique pédagogique contemporaine, de très nombreux exemples l'ont montré précédemment.) Nos correspondants, eux, ont vanté à l'envi les mérites des extraits littéraires en raison de leur variété, de la qualité de la langue des bons auteurs, de l'initiation au patrimoine culturel français et, aussi, parce qu'ils peuvent conduire les enfants à lire les oeuvres complètes. Une réponse rejette les morceaux choisis, une autre conseille de s'en méfier, car les responsables de la sélection retiennent les passages les plus attrayants et les enfants sont souvent rebutés par les difficultés de l'oeuvre originale. La vogue de l'enseignement thématique fait que 9 réponses rattachent le goût des extraits à l'illustration et à la recherche documentaire propres aux centres d'intérêt élargis. Les réponses à la question sur la pratique de la lecture suivie montrent qu'elle est encore peu répandue, ce qui explique les constatations précédentes, soit par les habitudes enracinées, soit par la pénurie matérielle évoquée à plusieurs reprises, et qui ralentit les renouvellements désirés.

6 - Les instituteurs n'osent pas, ou n'osent plus, se prononcer nettement sur la qualité des livres scolaires, c'est ce qui ressort de l'enquête : 44 refus sont opposés à cette question. Quelques-uns sont motivés par des arguments tels que les illusions des modes pédagogiques, ou l'honnêteté. Un maître nous dit que le manuel parfait n'existe pas mais, le mauvais manuel, pas davantage.

Ceux qui font preuve de décision donnent la liste de leurs livres favoris. En tête, viennent une Grammaire moderne (GENOUVRIER-GRUWEZ) et un livre de Mathématique (THIRIOUX). Puis, une autre Grammaire (DASCOTTE-OBADIA), des Documents d'Histoire (PIERRE) et un manuel d'Initiation biologique et expérimentale (DULAU-MARBEAU) (1).

Quelques titres anciens sont également cités, dont plusieurs paraissent d'une qualité plus que discutable.

7 - L'embarras grandit encore avec la dernière question : peu de maîtres se sentent suffisamment assurés pour décider de la nocivité d'un livre. D'autres s'en chargent pour eux ! Seules 14 réponses affirment qu'il existe de mauvais livrés, dont l'une les trouve très nombreux ; 15 autres ne le pensent pas, et l'on donne des arguments : "on ne les achète pas, on peut se tromper au départ, mais ils s'éliminent d'eux-mêmes..." Il faut noter, au passage, cette opinion des usagers du livre scolaire, qui semble contredire bien des affirmations de la critique ancienne et contemporaine sur l'étonnant succès des manuels "ratés".

Enfin, 38 instituteurs laissent de côté les questions n° 7, usant du privilège qu'on leur proposait au départ (répondre librement et de façon personnelle). Malgré les réticences de l'ensemble, 10 réponses citent 8 à 10 livres jugés mauvais. Ce sont, très précisément, trois manuels de mathématiques modernes parmi les plus répandus, et des méthodes de lecture à base syllabique pour le Cours préparatoire. On voit, par ces choix, que les instituteurs s'arrêtent seulement à l'aspect didactique des livres scolaires, sans jamais étendre leur examen critique au contenu philosophique ou aux modèles sociaux suggérés par les textes et les images.

La critique d'ordre psycho-pédagogique portant sur les livres scolaires n'est pas fréquemment isolée d'une contestation globale au sein de laquelle elle se trouve étroitement liée à l'analyse sociologique.

(1) v. *infra*, *Bibliographie des Manuels récents*

Notre problématique incitait à une dissociation qui a permis de mettre en valeur l'exigence extrême des censeurs, face aux contraintes qui semblent river les auteurs et les éditeurs à un cheminement étroit et malaisé, dont les risques l'emportent sur les chances de succès : au terme de leurs efforts, les manuels sont jugés trop négligés ou trop ostensiblement ornés, sans que leurs qualités foncières fassent passer sur l'apparence ; s'ils respectent prudemment les usages du genre, on les taxe d'anachronisme et de plagiat ; s'ils s'aventurent sur des sentiers non frayés, ils suscitent le doute et le sarcasme. De toute façon, on enrevient irrésistiblement aux reproches de détail : chapitres trop denses, style allusif, phrases trop longues et complexes, vocabulaire abstrait ou spécialisé, insuffisance ou lourdeur des exercices de réflexion et de synthèse. Ou le développement paraît trop compact, ou bien le découpage analytique est assimilé à une mutilation condamnable. Les usagers de la littérature didactique, professeurs et instituteurs, sentent confusément que son apogée a pris fin, qu'il serait de mauvais ton de s'en déclarer satisfaits, alors que des "intellectuels brillants" démontrent, chaque jour, qu'on serait bien aveugle en cela (1). Mais, combien d'entre eux seraient-ils prêts à joindre leurs voix à celle de la "minorité éclairée du corps enseignant" (2) en exigeant une amélioration radicale des manuels, voire même leur rejet définitif ?

(1) formule utilisée par l'un des Instituteurs ayant participé à l'enquête

(2) expression employée par M. H. MITTERAND, *Transformation du manuel scolaire*,
Nouvelle Revue Pédagogique

3. Tu recopies les phrases où le verbe peut commuter avec être.

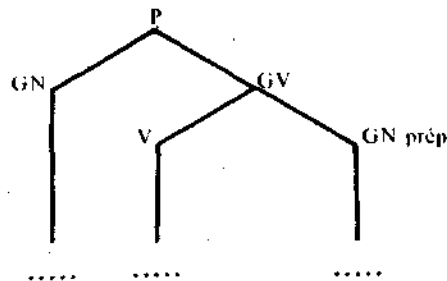
Le skieur dévale la piste -- La neige demeure une source d'émerveillement pour petits et grands. -- Le promeneur va son chemin sans se soucier des intempéries. -- Le tremplin paraît un obstacle infranchissable. -- Le champion parcourt des pistes dangereuses. -- Le ski reste un sport dangereux pour ceux qui manquent d'entraînement.

4. Avec les verbes des phrases que tu as recopiées dans l'exercice précédent, tu écris de nouvelles phrases où ils seront suivis d'un adjectif.

Ex. : *Le ski reste un sport dangereux.*
→ *Reste tranquille!*

5. Ces verbes se construisent avec un GN prépositionnel. Tu écris des phrases avec la préposition donnée et tu les places sous l'arbre.

parler (à) — parler (de) — rêver (de) — penser (à) — succéder (à) — goûter (à).

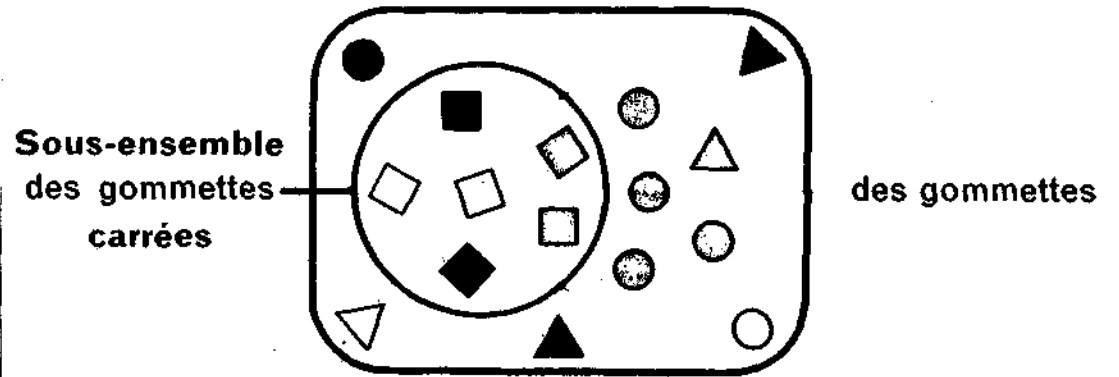


6. Ces verbes peuvent se construire avec un GN ou avec un GN prépositionnel. Tu t'en sers pour écrire des phrases que tu classeras en deux colonnes.

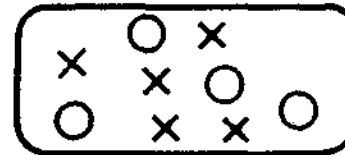
GV → V | GN GV → V | GN prép

goûter -- goûter (à) -- croire croire (en) -- répondre -- répondre (de).

Une grammaire moderne : GENOUVRIER et GRUWEZ, Grammaire nouvelle pour le C.M.2, LAROUSSE 1973



EXERCICES

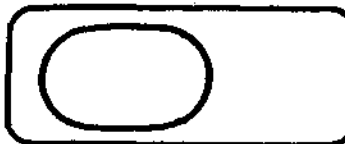


Dessinez cet ensemble et entourez en rouge le sous-ensemble des croix.



Faites 3 dessins d'un ensemble de gommettes ○ □ △ rouges, bleues ou jaunes, avec sur chaque dessin les 2 sous-ensembles suivants :

- 1^{er} dessin : gommettes rondes, gommettes carrées.
- 2^e dessin : gommettes rondes, gommettes pas rondes.
- 3^e dessin : gommettes bleues, gommettes vertes.



Faites 3 dessins d'un ensemble de gommettes comme celles de l'exercice précédent avec

sur chaque dessin les sous-ensembles suivants :

- 1^{er} dessin : gommettes rondes, gommettes bleues.
- 2^e dessin : gommettes rouges, gommettes non carrées.
- 3^e dessin : gommettes non jaunes, gommettes non rondes.



Trouvez et dessinez un ensemble avec 3 sous-ensembles.

Faites 3 dessins de l'ensemble des lettres :

A B E L P R T U

Sur chaque dessin, entourez en bleu et en rouge les 2 sous-ensembles indiqués :

- 1^{er} dessin : voyelles, consonnes.
- 2^e dessin : lettres du mot RAT, lettres du mot BLEU.
- 3^e dessin : lettres du mot TABLE, lettres du mot EAU.

Voir d'autres exercices à la dernière page de ce supplément.

IV. La dilatation * des corps par la chaleur.

124. Le thermomètre. — Vous connaissez tous cet instrument, que vous me voyez regarder plusieurs fois pendant la classe. C'est un **thermomètre** (fig. 21), mot qui veut dire *mesurcur de chaleur* (de deux mots grecs : *thermos*, chaleur, *métron*, mesure).

1. En effet, avec un thermomètre, on mesure la chaleur. Comment cela, Jules ?

— Monsieur, quand il fait chaud, le thermomètre monte; quand il fait froid, il descend.

— Qui, il ?

— Ce qu'il y a dedans !

— Bien. Ce qu'il y a dedans, c'est de l'esprit-de-vin ou alcool coloré en rouge.

On fait aussi des thermomètres avec d'autres liquides; en voici un, que je garde à part de peur qu'il ne soit cassé. Il est fait avec du mercure, ce liquide si dense, dont je vous ai dit un mot.

Donc, quand il fait chaud, l'esprit-de-vin monte dans le tube de verre où il est contenu. A quoi cela tient-il ? Pourquoi le niveau de l'esprit de vin s'élève-t-il ? Personne ne répond ? Voyons, Jacques.

— Monsieur, c'est parce qu'il tient plus de place.

— 2. Très bien ! Ainsi, en s'échauffant, le liquide tient plus de place, c'est-à-dire se dilate, et comme la boule B d'en bas est pleine, il faut bien qu'il gagne en hauteur dans le tube T.

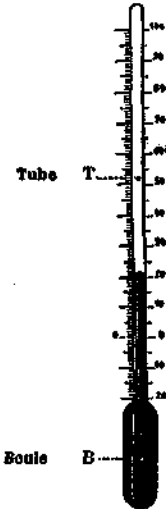


FIG. 21. — Le Thermomètre sert à mesurer la chaleur. Il consiste en un tube T de verre, fermé aux deux extrémités, et dont la partie inférieure B est remplie soit d'esprit-de-vin, soit de mercure.

1. Qu'est-ce qu'un thermomètre ? | mouvements du liquide dans le tube du thermomètre ?
 — 2. Comment expliquez-vous les

Les sciences appliquées précèdent les sciences fondamentales : P. BERT, la première année d'Enseignement scientifique, A. COLIN, 1900, 41e édition

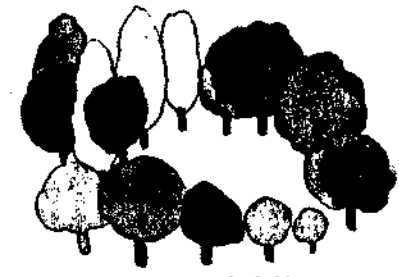
Je reconnais ai



une maison



une aiguille



une clairière

Je lis et je réponds

- 1 Connais-tu le nom des saisons? 2 Sais-tu qui aime la pluie?
 3 C'est la _____ qui éclaire la nuit.

Je complète



une _____ se



un é _____



une _____ le



de la _____

Je reconnais an et en



le père Libran



des enfants



une lanterne

Je devine

tente — tante — balance — chante — mésange — branche — anse.

- Ce petit oiseau qui vole de branche en branche : c'est une _____
- Elle est la sœur de maman : c'est ma _____
- A l'école, je _____ . Je me _____ à une _____
- Pendant les vacances, je couche sous une _____

La plus moderne des méthodes d'apprentissage pour la lecture : JULIENNE et CHAUVEL : Gridi, Lapin des bois, 2, ISTRÀ, 1976

COLLECTION LITTÉRATURE ET LANGAGES

Cette collection s'inspire des orientations nouvelles de l'histoire et de l'analyse littéraires. Les textes y sont distribués par genres, par thèmes et par époques. Ils sont étudiés pour les aspects singuliers de leurs formes et de leurs langages, et dans leurs liens avec la vie sociale. Ils suscitent une grande variété de recherches et d'essais, individuels et collectifs.

VOLUME 1

Le langage - Le théâtre
La parole et l'image

Une initiation à l'étude linguistique. — Un panorama des techniques de la scène et des grands textes du théâtre antique, classique et moderne. — L'expression radiophonique et télévisuelle.

VOLUME 2

Le conte - La poésie

Le conte populaire oral, le conte classique, le conte fantastique, la fiction moderne. — Les voies de l'inspiration poétique : poèmes d'amour et poèmes d'engagement. L'écriture du poème et ses recherches.

VOLUME 3

Le roman - Le récit non romanesque
Le cinéma

Les modes de production et de consommation du roman. Les problèmes de la composition et de l'écriture romanesques. — L'histoire, le mythe, les mémoires, le récit de voyage, les confessions, l'autobiographie. — Une introduction à la "grammaire" et à la thématique du cinéma.

VOLUME 4

La littérature et les idées

Le moi, la raison, l'histoire, la société : une histoire de la pensée française, par la lecture et le commentaire des œuvres des philosophes, des moralistes, des critiques et des polémistes, de MONTAIGNE à SARTRE.

VOLUME 5

Thèmes et langages de la culture moderne

Les données économiques, sociales et idéologiques de la culture contemporaine. — Les orientations de la littérature et des arts dans le dernier quart du XX^e siècle.

Chaque volume est pourvu d'une iconographie abondante, qui donne lieu à une étude combinée du texte et de l'image.

LITTÉRATURE ET LANGAGES :

*une approche moderne, cohérente
et méthodique du fait littéraire.*

© Éditions Fernand Nathan 1974

Les nouveaux recueils thématiques : Collection H. MITTERAND,
LAUFER et LECHERBONNIEF, Littérature et langages 2 - Le
conte, la poésie, F. NATHAN, 1974

GRAMMAIRE

• Le nom, chef de groupe

★ Le nom commun, le nom propre

JE LIS

Le fermier inquiet a ramené les bêtes. La neige épaisse recouvre la plaine silencieuse. De nombreux flocons tourbillonnent dans l'air brumeux. Jean réussit à casser la glace du bassin.

JE ME RAPPELLE LA LEÇON ET JE RETIENS

Je reconnais le nom chef de groupe, dans chacun des groupes accompagnant le verbe. Les noms servent à désigner les personnes, les animaux, les choses.

Ex. :

Le fermier inquiet	a ramené	ses bêtes.
De nombreux flocons	tourbillonnent	dans l'air brumeux.

Les noms communs servent à désigner les personnes, les animaux, les choses. Le nom propre sert à nommer une personne, une ville. Il s'écrit avec une lettre majuscule.

Ex. :

Mon camarade et son frère Paul	iront	à Paris.
--------------------------------	-------	----------

JE TRAVAILLE SEUL

1. Je copie la deuxième puis la troisième phrase du texte. J'encadre les verbes. Je souligne le mot important de chacun des autres groupes.

2. Je copie les phrases suivantes en écrivant les noms de personnes et les noms de choses qui manquent :

Le . . . attelle ses chevaux. — L' . . . étourdi a oublié son car-table. — Nous irons au verger cueillir des . . . — Jean prend sa . . . et son . . . pour tracer un trait.

3. Je copie les phrases suivantes en écrivant les noms de personnes, d'animaux ou de choses, qui manquent :

La . . . de Jean s'appelle Martine. — Un . . . miaule tristement. — Le facteur ouvre son . . . et prend les . . . — Le . . . et la . . . ont le corps couvert de plumes. — Les . . . jouent dans la cour. — Les . . . cueillent le raisin.

4. Je copie les phrases suivantes. Je souligne les noms communs d'un trait, et les noms propres de deux traits :

Martine entre dans sa chambre. — Le chien Tom accompagne le chasseur. — Simone taquine son grand frère Jean. — Minette, la chatte, dort près du feu. — Paris est la capitale de la France.

5. Je copie les phrases suivantes en écrivant une lettre majuscule au commencement de chaque nom propre :

Je vais à marseille, chez mon cousin français. — Le rhône est un grand fleuve. — Les alpes sont de hautes montagnes. — Elles séparent deux pays : la france et l'italie.



33. — Questions
et Réponses de la petite Lili.

Lili se promène sur le bord de la mer avec son papa. On voit au large des barques de pêcheurs et un grand bateau à vapeur.

« Papa, demande Lili, comment les bateaux font-ils pour passer là-bas à l'endroit où le ciel touche l'eau ? »

— Mon enfant, répond le père, il te semble que le ciel touche l'eau, là-bas, à l'horizon, mais il ne la touche pas plus qu'à la place où nous nous trouvons. C'est une erreur que commettent nos yeux. »

* * *

La maman de Lili lui a donné pour son goû-

La lecture attrayante et "traîtreusement" instructive — J.B. TARTIERE,
De tout...un peu, C.E., LAROUSSE, 1897

sensible pour faire un bon tyran, voilà tout. Vous allez me faire mourir tout de même tout à l'heure, vous le savez, et c'est pour cela que vous avez peur. C'est laid un homme qui a peur.

CRÉON, *sourdement*. — Eh bien, oui, j'ai peur d'être obligé de te faire
100 tuer si tu t'obstines. Et je ne le voudrais pas.

ANTIGONE. — Moi, je ne suis pas obligée de faire ce que je ne voudrais pas! Vous n'auriez pas voulu non plus, peut-être, refuser une tombe à mon frère? Dites-le donc, que vous ne l'auriez pas voulu?

CRÉON. — Je te l'ai dit.

105 ANTIGONE. — Et vous l'avez fait tout de même. Et maintenant, vous allez me faire tuer sans le vouloir. Et c'est cela, être roi!

CRÉON. — Oui, c'est cela!

ANTIGONE. — Pauvre Créon! avec mes ongles cassés et pleins de
110 terre ⁶ et les bleus que tes gardes m'ont faits aux bras, avec ma peur qui tord le ventre, moi, je suis reine,

CRÉON. — Alors, aie pitié de moi, vis. Le cadavre de ton frère qui pourrit sous mes fenêtres, c'est assez payé pour que l'ordre règne dans Thèbes. Mon fils t'aime. Ne m'oblige pas à payer avec toi encore. J'ai assez payé.

115 ANTIGONE. — Non. Vous avez dit « oui ». Vous ne vous arrêterez jamais de payer maintenant!

6 Elle s'est abimé les mains en grattant la terre pour en recouvrir le cadavre de son frère.

J. ANOUILH, *Antigone*. Éd. Table Ronde.

Les idées

- 1 Comment comprenez-vous *pour moi* (l.10)? Comment aboutit-on à cette réponse?
- 2 Dans les lignes 11-50, quelle est pour chacun des deux personnages la part de la volonté et de la faiblesse humaine? Quel est le point fort de chacun d'eux?
- 3 Quelle explication le roi donne-t-il de sa décision, et la prend-il de gaieté de cœur (l. 51-79)? Commentez la réplique des lignes 77-79.
- 4 Expliquez ce que signifient : a) pour Créon : dire « oui »; b) pour Antigone : dire « oui » et dire « non »; c) être roi (l. 106) et je suis reine (110); d) payer (l. 112-116).
- 5 Étudiez les caractères : a) d'Antigone; b) de Créon; est-il vrai qu'il n'est pas une bonne brute ordinaire de tyran?

Antigone et Créon face à face.
Elisabeth Hardy et Jean Davy.



Archives E. B. Ph. © Studio Lipnizki. Roger-Violette.

L'expression

- 6 Relevez dans les lignes 54-72 les traits de la langue familière.
- 7 Étudiez, en les classant, les diverses formes que prend l'interrogation dans ce dialogue.
- 8 EXPRESSION ORALE OU ÉCRITE. — En quoi consiste le tragique dans cette scène?
- 9 ENTRETIEN. — Antigone et Créon obéissent à des impératifs inconciliables. Exposez le point de vue de l'un et de l'autre. Commentez la situation de chacun d'eux, en justifiant votre opinion.
- 10 DISCUSSION. — Les problèmes que posent à l'homme la politique et le « métier » de gouverner d'après cette scène d'*Antigone* et celle des *Mains sales* citée à la page 279.

L'appareil pédagogique des recueils de textes choisis : LAGARDE et MICHARD, le Français, lire, écrire, parler, 3ème, BORDAS, 1974

CHAPITRE XII : FAUT-IL INCRIMINER LA MALADRESSE DE L'ARTISAN ? FAUT-IL JETER L'OUTIL ?

Il n'est pas interdit d'imaginer que les auteurs et les éditeurs des livres scolaires, si maltraités par les critiques accumulées dans les pages précédentes, soient invités à présenter leur défense. Il s'en trouverait de nombreux pour réfuter la plupart des arguments avancés et, surtout, pour rejeter sur le corps enseignant la responsabilité d'un mauvais emploi de manuels fort convenables. De leur côté, les contempteurs du manuel réunissent équitablement, dans l'opprobre, les instruments mal ajustés et les utilisateurs défaillants, à tel point qu'il est difficile de discerner, dans leurs propos, ce qui tient davantage aux uns et aux autres. Jusque-là, il nous a surtout été donné de prendre connaissance, par le menu, des tares apparentes de la littérature scolaire, considérée "*in abstracto*". Que deviennent-elles, "*in vivo*", c'est-à-dire lorsque les livres, bien ou mal faits, passent par les mains, par la médiation des maîtres ? Distingue-t-on mieux les causes vraisemblables des anomalies fonctionnelles si énergiquement stigmatisées ? Laissent-elles entrevoir une issue réformatrice, l'espoir d'une amélioration dans la conception et la réalisation des manuels, une meilleure technologie d'emploi ? S'il n'en est pas ainsi, les plus ardents ennemis des manuels n'adoptent-ils une argumentation en apparence dialectique que pour mieux conclure à ce qui était déjà sous-jacent dans leurs prémisses, c'est-à-dire la relégation définitive des accusés reconnus coupables ?

Dire que l'enseignement a été livresque, pratiquement depuis les origines, équivaut à un truisme. Dès avant l'invention de l'imprimerie, les procédés d'éducation se résolvaient, le plus souvent, en un tableau que les caricatures de l'école coranique nous montrent encore de nos jours : au milieu d'un cercle d'enfants, le maître, assis, répétait inlassablement les

.../...

° C'est la
faute aux
usagers

phrases d'un texte, souvent un recueil de préceptes moraux et de sages maximes mêlés de fragments de mythologie ou d'histoire tribale. Selon les civilisations, ce maître-livre pouvait être l'Avesta (Perse), l'oeuvre de Confucius et la poésie T'ang (Chine), les Vedas (Inde), le Coran, les poèmes homériques, les textes bibliques et évangéliques, etc... (1)

Au Moyen-Age, les livres d'étude étaient la copie de ceux qui avaient cours sous l'Empire romain avec, en plus, des fables et des erreurs. Les exemplaires manuscrits qu'on a conservés mettent en évidence la méthode ordinaire d'enseignement : le texte, ligne après ligne, est absolument ininterrompu. Le livre n'est manifestement ici qu'un secours pour la mémoire défaillante du maître fatigué qui, tout en guettant les signes d'inattention de ses élèves, chante ou lit à voix haute les paroles de son texte (1).

Gabriel COMPAYRE ne voit pas les choses de même lorsqu'il vante les mérites du grand ABELARD mais, il est vrai, il s'agissait d'un tout autre niveau d'enseignement : "dans ces âges d'ignorance, la parole vivante du professeur avait une importance tout autrement grande qu'aujourd'hui. De notre temps, les livres remplacent les professeurs et dispensent presque des leçons orales. Au temps d'ABELARD, les livres n'existaient pas, ou du moins étaient fort rares...(2).

On peut rappeler, ici, les présupposés de la pédagogie thomiste car ils paraissent l'un des fondements de la pédagogie traditionnelle : "Il est donc évident que la conceptualisation s'effectuera plus aisément par les mots qui sont déjà des concepts réalisés par l'expérience séculaire. Ce qui, par un renversement qui révèle le souci de conduire et non pas de laisser-agir, condamne à tout jamais toute pédagogie concrète et active, justifie l'enseigne-

(1) d'après LAUWERYS J.L., *Les Manuels d'Histoire*, op-cit, p. 7

(2) COMPAYRE, *Histoire critique des doctrines d'éducation*, I, p. 49

Tableau légendaire de l'enseignement livresque

la justification philosophique

ment verbal et magistral, le règne du livre et l'autorité du maître" (1).

MONTAIGNE, lui, n'était pas prêt à s'aligner sur les théories d'ARISTOTE, revues par SAINT THOMAS d'AQUIN : il était même partisan d'une sorte de pédagogie d'éveil : "Je ne veux pas qu'on emprisonne ce garçon... ni ne trouverais bon, quand...on le verrait abandonné d'une application trop indiscreète à l'étude des livres...cela les rend ineptes à la conversation civile, et les détourne de meilleures occupations..." (2). "Pour apprendre à bien juger et à bien parler, tout ce qui se présente à nos yeux sert de livre suffisant...L'enfant sondera la portée d'un chacun, un bouvier, un maçon, un passant. Qu'on lui mette en fantaisie une honnête curiosité de toutes choses : tout ce qu'il y aura de singulier, autour de lui, il le verra : un bâtiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de CESAR ou de CHARLEMAGNE..." (2).

Comme COMPAYRE, RAMUS croit à la parole du maître : "le sentiment de l'ouïe est plus gentil maître pour apprendre que les yeux...La vive voix d'un docte et savant professeur instruit et enseigne beaucoup plus commodément le disciple que la lecture muette d'un auteur, quelque grand qu'il soit..." (3). Si l'on en croit RAMUS et COMPAYRE, les professeurs de l'enseignement supérieur du XVIème siècle étaient convaincus de paresse et de nonchalance, et ne professaient plus : ils laissaient croire que les étudiants profitaient davantage à travailler chez eux, avec leurs livres.

Malgré MONTAIGNE, malgré RABELAIS et RAMUS, l'époque de la Renaissance ne fit que confirmer le règne du livre, rendu plus accessible par la rapide progression de l'imprimerie : "le disciple ne dépend pas du professeur, mais d'une pensée écrite, celle des Anciens. Le livre est le précepteur par excellence..." S. DRESDEN (4). "... la Renaissance constitue, pour l'essentiel,

(1) *in Traité des Sciences Pédagogiques, tome 2, op. cit., p. 175*

(2) COMPAYRE, *op. cit., p. 102*

(3) d'après COMPAYRE, *op. cit., p. 145*

(4) d'après M. DEBESSE, *in Traité des Sciences Pédagogiques, op. cit., p. 197*

une pédagogie du discours, de la leçon orale, dans les collèges qui se multiplient alors, à laquelle va s'ajouter, parfois jusqu'à l'excès, une pédagogie du livre, par le retour aux textes, grâce à l'invention et à la diffusion de l'imprimerie" (1). Le mal sévissait en Allemagne, aussi bien qu'en France. Dans les mêmes termes que RABELAIS et MONTAIGNE, Martin LUTHER stigmatise l'ancienne éducation : "on a vu des jeunes gens étudier vingt ans, selon les anciennes méthodes, et arriver à peine à balbutier un peu de latin, sans rien connaître de leur langue maternelle..." (2). Et LUTHER condamnait les écoles d'autrefois, où les enfants perdaient vingt ans à apprendre par coeur des traités de grammaire et ne devenaient même pas plus habiles au jeu de paume.

Les deux siècles suivants ne verront qu'un renforcement de l'éducation traditionnelle dont les principaux instruments seront les livres de grec et de latin. Les reproches et suggestions apparaissent, çà et là, puis s'estompent, malgré leur pertinence, car le système en place, plus cohérent qu'on a pu le croire, interdisait les réformes. COMENIUS met en doute l'intérêt des auteurs anciens : "Térence, Plaute, Cicéron, Virgile, Horace, et les autres écrivains qui ont été introduits dans les écoles, traitent le plus souvent de choses qui dépassent les facultés de l'enfant : en imposer la lecture à des esprits à peine formés, c'est vouloir pousser dans le vaste Océan une petite nacelle qui ne demanderait qu'à se jouer dans un petit lac..." (2).

Les années passent, les régimes politiques aussi, et la nature des études dans les Collèges, dans les Lycées, garde toujours ses distances avec l'événement. Avec ceux de M. SNYDERS, ceux de M. PROST, les témoignages de Victor HUGO et d'Emile ZOLA, ont marqué le caractère irréaliste des programmes, des méthodes et des livres où était censée se former la jeunesse bourgeoise et aristocratique du pays.

(1) M. DEBESSE, op. cit., p. 205

(2) d'après COMPAYRE, op. cit., p. 258

A l'École primaire, pendant longtemps, on ose à peine parler d'enseignement livresque, puisque l'une des grandes causes de la stagnation des méthodes était le manque de manuels, et l'absence d'uniformité dans le faible équipement des élèves. Le peu que les enfants apprenaient résidait, évidemment, dans les petits livres de morale et de religion qu'ils relisaient interminablement. Les autorités et les maîtres d'école étaient persuadés que la panacée pédagogique résidait dans l'accroissement du nombre des manuels. Il fallut attendre pendant des siècles les initiatives et les circonstances qui conduisirent à rationaliser quelque peu la pédagogie primaire tout en la figeant dans des stéréotypes durables. Dès les dernières années du Second Empire, on commençait à constater que l'emploi du manuel devenait un fléau.

*La vigoureuse
offensive du
19ème siècle*

Une nouvelle série de critiques s'ouvre avec Mgr. DUPANLOUP, qui élevait des protestations très vives contre une instruction de pure mémoire qui n'aurait d'autre instrument que les Manuels et d'autre but que le baccalauréat" (1).

M. BREAL ne dédaignait pas de se pencher sur les écoles du peuple. Dans son livre "Quelques mots sur l'instruction publique en France" (1873), il exposait : "Quel que puisse être le mérite d'un manuel imprimé, il sera toujours d'une complète insuffisance par un côté où nous voulons maintenant appeler l'attention de nos lecteurs. Nous avons déjà dit qu'il ne faut pas enseigner le français comme une sorte de latin, mais qu'il faut l'appuyer autant que possible à la langue populaire, dont il est le correctif et l'idéal... Ici encore il faut que l'instituteur ne soit pas le serviteur du livre et qu'il présente le rudiment comme un aide-mémoire et non comme un catéchisme dont tous les articles méritent un égal respect". (2).

La dénonciation de l'enseignement livresque fut l'un des thèmes du cycle de conférences de 1878 faites à la Sorbonne devant une salle

(1) d'après COMPAYRE *op. cit.*, III, P. 402

(2) *cit. par L'Education*, 13.6.1971 *op. cit.*, p. 37

d'Instituteurs délégués des départements. M. BROUARD traite de l'histoire :

Paroles officielles
"Je ne dédaigne pas le bon livre. Seulement, je le relègue au second plan ; je le réduis au rôle d'auxiliaire ; je ne l'accepte plus pour professeur unique, pour le souverain seigneur et maître de nos écoles, comme l'a fait si longtemps la vieille pédagogie" (1). Le Ministre, M. BARDOUX, harangue les instituteurs : "Nous voulons que ce type d'instituteur qui ressemble bien moins à un maître qu'à un sous-officier instructeur, car ainsi que le sous-officier a la théorie, il a, lui, le manuel, nous voulons que ce type disparaisse complètement... Où en sont les études scientifiques dans les Ecoles normales ? Elles sont aussi mauvaises que possible. Il en est de la physique comme de la grammaire : on procède par principes généraux, par règles a priori ; on ne fait pas d'expériences. En un mot, le maître-adjoint chargé d'enseigner la physique ou les sciences naturelles se contente d'apprendre, la veille, dans le manuel du baccalauréat ès sciences, la leçon qu'il fera le lendemain..." (2).

En 1886, M. VESSIOT s'élève contre la tyrannie du livre avec une fougue romantique : "Pour réussir, il faut varier les formes de son enseignement, pétrir de mille et mille manières la matière enseignée. Comment le pourrait-on, si l'on enseigne avec le livre ? Un livre bien fait est et doit être un auxiliaire, rien de plus. Si, avant de faire sa classe, le maître prend la peine de le consulter, d'en extraire la substance, de se l'assimiler, rien de mieux : si, au contraire, il disparaît derrière le livre, s'il lui cède la parole, adieu l'enseignement ; car on n'enseigne bien que lorsque l'on possède, et l'on ne possède bien que lorsqu'on peut lâcher le livre. Je n'ignore pas que ce n'est point chose facile d'arracher l'enseignement primaire à la tyrannie du livre ; cependant le progrès est à ce prix. Substitué au maître, le livre tue l'initiative, engourdit l'esprit, enlève au maître la chaleur, le mouvement, la vie..." (3). "Le maître, voilà le vrai livre, au lieu que,

(1) BROUARD, *Conférences pédagogiques de 1878*, op. cit., p. 98

(2) *Ministère de l'Instruction publique, Conférence pédagogique de 1880*

(3) VESSIOT (A.) "De l'Enseignement à l'école", p. 405

souvent encore, c'est le livre qui est le maître. Maître et livre, ce sont les deux inséparables : si le maître est à sa chaire, le livre est ouvert devant lui : s'il descend et passe de bancs en bancs, il a son livre à la main ; s'il sort et va en promenade, son livre est dans sa poche ; s'il a laissé son livre à la maison, il est comme le musicien sans son instrument, il ne peut plus jouer. Or le livre n'a qu'une forme froide, inerte ; il est toujours semblable à lui-même, et l'enseignement doit être varié, vivant" (1).

Le Ministère de l'Instruction publique fait paraître, en 1900, un gros volume intitulé : "L'Inspection académique". On y trouve des textes administratifs et un choix de circulaires et conférences pédagogiques recueillies entre 1870 et 1900. Par exemple, M. DOLIVEUX retrouve, en 1899, les accents de M. VESSIOT : "Pour donner avec fruit l'enseignement collectif, placez-vous juste en face des élèves, que ceux-ci aient les yeux fixés sur vos yeux. D'une manière générale, vous n'aurez point de livre en mains ; eux non plus, ils n'auront point de livre en mains (excepté bien entendu pendant la leçon de lecture), car si vous vous servez d'un livre, vous êtes le prisonnier de ce livre... si vos élèves ont un livre, ils regardent ce livre et non vous, ils sont les disciples du livre, ils ne sont plus vos élèves. Maître et élèves doivent se regarder pendant toute la leçon : par leurs yeux passe comme un courant qui les unit... Donc pas de livres pendant la classe : vous devez posséder assez bien votre sujet pour l'exposer sans secours étranger" (2).

M. CARRE, qui fit une longue carrière administrative et pédagogique, était, en 1873, Inspecteur d'Académie de la Haute-Saône. Il montrait à ses administrés comment enseigner la langue française sans manuels, pour d'excellents motifs : "Par suite de l'invasion, vos livres de classe ont disparu ; ils ont été brûlés, déchirés, perdus, et il est difficile que vous

(1) VESSIOT, op-cit, p. 406

(2) Ministère de l'Instruction publique, l'Inspection Académique.

vous en procuriez d'autres ; bien des parents ne pourraient les payer ; d'ailleurs, les librairies sont vides, et les communications avec PARIS, pour de nouveaux approvisionnements, impossibles. Bref, vous vous trouvez embarrassés pour maintenir la discipline dans une classe de cinquante élèves, naturellement remuants quand ils sont inoccupés, et vous ne savez trop comment les occuper, n'ayant pas de livres à leur mettre entre les mains...

"Croyez-moi ; puisque le malheur des temps a voulu que nos grammaires aient disparu, ne les remplacez pas. Faites de nécessité vertu ; en vous donnant un peu de peine, vous arriverez facilement à vous passer de ces livres qui vous manquent ; je ne serais même pas surpris qu'avant peu vous n'en sentissiez nullement le besoin". (1).

M. GODIN, Inspecteur d'Académie de la Lozère, écrit en 1876 : "l'Instituteur devra se persuader que la leçon d'histoire ne consiste pas dans une page apprise et récitée textuellement, même dans le livre le mieux fait... mais quand bien même ces livres manqueraient, la leçon d'histoire ne devrait pas être supprimée : un maître dévoué et capable pourra toujours exposer de vive voix, faire écrire au tableau noir ou sur les cahiers le sujet de la leçon..." (1). Pour être objectif, il faut bien préciser que les Inspecteurs d'Académie sont loin de rejeter l'emploi du manuel, ce qu'un montage de textes trop sélectif tendrait à prouver. M. ROUSSELOT, Inspecteur d'Académie du PUY-de-DOME, (1878) recommande de mettre la grammaire entre les mains des élèves au Cours moyen et au Cours supérieur, non pour remplacer l'enseignement oral du maître, mais pour le reproduire sous les yeux des enfants et le fixer dans leur mémoire.

On ne saurait relever toutes les remarques des Universitaires de la fin du XIXème siècle, très préoccupés par le perfectionnement des instituteurs et croyant, pour y contribuer, à l'utile renaissance des conférences cantonales, déjà inaugurées entre 1829 et 1837, puis tombées en désuétude. A travers d'innombrables articles concernant les méthodes, les

(1) L'Inspection Académique, op-cit

disciplines, l'enseignement par l'aspect, on perçoit une sorte de parti-pris d'ignorer le livre de l'élève, motivé très probablement par l'abus qu'en faisaient les maîtres. Lorsqu'on ne critique pas le livre, on le cite au passage, sans insister, s'il s'agit de lecture, d'histoire ou de récitation. Et encore trouve-t-on de nombreux conseils sur la façon de composer un recueil personnel à l'aide de textes empruntés çà et là. Mais les schémas de leçons détaillés, en grammaire, orthographe, géographie, arithmétique, n'impliquent jamais l'intervention d'un manuel (1). Les instituteurs étaient nettement invités à construire leur classe avec les moyens à leur portée et, notamment, la prise en compte du milieu géographique, naturel, humain, économique, ce qu'ils étaient bien loin de pouvoir et vouloir faire ! Tout se passait, et se passe encore de nos jours, comme si les inspecteurs, inquiets de la persistance de l'enseignement livresque, feignaient d'en ignorer l'étendue et presque l'existence.

Les grands écrivains, eux-mêmes, ressentaient les dangers d'une instruction élémentaire étouffée par l'abus du didactisme. Un extrait de l'"Histoire d'un sous-maître", d'ERCKMANN-CHATRIAN, suffirait, à lui seul, à caractériser les défauts et les fondements d'une pédagogie : "Supposons que je veuille faire connaître NANCY à quelqu'un ; est-ce que je lui donnerais la liste des rues, des édifices, des maisons à étudier par coeur, avec un gros livre d'explications pour la situation de chaque place, de chaque fontaine, de chaque rue ? Ne vaudrait-il pas mieux le mener dans cette ville ? N'en apprendrait-il pas plus en huit jours qu'en six mois par l'autre moyen ?

- Eh ! sans doute, c'est clair, s'écria le père GUILLAUME ; mais alors que deviendront les syllabaires, les rudiments, les grammaires, et tant d'autres livres utiles ? Les études seraient trop simples.

"Il se fâchait presque de voir attaquer sa routine ; mais comme les élèves perdaient courage, il me dit de faire ce que je voulais pour les grands, en déclarant qu'il se garderait bien d'introduire aucun changement

(1) CARRE (I), Essai de pédagogie pratique.

semblable dans l'école des petits, parce que les enfants en sauraient bientôt autant que nous, qu'ils perdraient toute espèce de respect à notre égard, et que, d'ailleurs, c'était contraire au règlement de Monsieur le Recteur" (1).

*Un grand
romancier
en 1901*

La pensée pédagogique d'Emile ZOLA paraît souvent très saine et mériterait de figurer dans les recueils spécialisés. Le grand romancier retrouve la veine "des Utopies" de la Renaissance avec "Travail", où il décrit la Cité idéale et son école : "...et la science des livres se trouvait donc, sinon condamnée, du moins remise à son plan de moindre importance, car l'enfant n'apprend bien que ce qu'il voit, que ce qu'il touche, que ce qu'il comprend par lui-même..." Par les moyens les plus variés, le but unique était de rendre les études vivantes, de les tirer de la lettre morte des livres, pour leur donner la vie des choses, la passion des idées..." (2). Dans "Vérité", l'instituteur, aux prises avec l'intolérance religieuse, lutte contre l'école des Frères par la qualité de son enseignement : "Aussi, dans sa classe, laissait-il les livres de côté le plus possible, afin de forcer ses élèves à juger par eux-mêmes..." (3).

*Un homme
politique*

Dans le même courant de pensée socialiste, on sait que Jean JAURES était favorable à la création de syndicats d'enseignants car il pensait ainsi éviter que l'instituteur vive dans l'abstrait, dans "une demi-science de manuels" (4).

*Conférences
l'Instituteurs*

L'examen du registre des procès-verbaux des Conférences cantonales de CROCQ (CREUSE) assure une transition commode avec l'époque contemporaine. Dans un laps de temps de quatre-vingt trois ans (1873-1956), les manuels ont été évoqués, toujours brièvement, une quarantaine de fois, dont dix fois positivement et le reste du temps sous forme de mises en garde. Trois titres ont été recommandés avec précision : SYLVAIN, de TARTIERE, en

(1) Passage cité par les rédacteurs de : "*Manuels, danger !*", cahiers pédagogiques n° 132, p. 16

(2) ZOLA E., Oeuvres complètes, tome VIII, pp. 691-889

(3) id. ibid , p. 1147

(4) Cité par THABAULT R., *Mon Village*, p. 224.

1893 ; Pierre et Suzette, de Félix THOMAS, en 1902, et l'Arithmétique d'ADAM, OSCHSENHEIM et GOUZOU, en 1956. Aucune interdiction explicite n'a été prononcée par un inspecteur, car le registre ne mentionne jamais la liste des ouvrages proposés annuellement à l'autorisation de l'Inspecteur d'Académie et, par conséquent, de ceux qui seraient rejetés. Ce type d'examen statistique, ainsi que le ton général adopté par les conférenciers, nous confirment dans l'opinion que le livre des élèves était considéré comme un mal nécessaire, dont il valait mieux minimiser l'importance par un silence relatif (1).

Il est à penser que la campagne amorcée par les autorités supérieures contre le mauvais usage du livre scolaire fut répercutée à la base par les inspecteurs primaires. En 1893, M. SANVOISIN s'écrie avec véhémence : "C'est votre profession qui vous enchaîne, ce n'est pas moi ! C'est le programme approuvé qui l'ordonne, qui vous enchaîne, ce n'est pas moi ! Pour le choix des exercices, des devoirs à donner à vos élèves, qui vous enchaîne ? Personne, ou plutôt c'est vous-même... Ne soyez pas l'esclave inconscient des livres et des programmes. Rien n'est plus nuisible à l'enseignement. Trop de maîtres s'imaginent qu'ils doivent suivre ou commenter les livres de la première à la dernière page. Pourquoi ne pas procéder par chapitres sans s'occuper du numéro qu'ils portent ?...".

En 1903 se déroule une véritable conférence sur la lecture, avec des rapporteurs. M. TRIAIRE se contente de les féliciter puis il ajoute que la meilleure méthode de lecture est le tableau noir où la leçon est écrite par le maître, au moyen de craies de couleurs variées, en caractères romains et français. En 1904, le même M. TRIAIRE dit qu'il ne s'oppose pas à ce qu'un livre d'histoire soit mis entre les mains des enfants, mais il tient à ce que ce livre soit conçu dans un esprit nettement laïque et républicain. Pourtant, ajoute-t-il, le meilleur livre, pour moi, est encore la parole du maître car l'enseignement de l'histoire doit surtout s'adresser à l'intelligence des enfants (2).

(1) Registre manuscrit des Conférences pédagogiques, Circonscription d'AUBUSSON

(2) Reg. *ibidem* manuscrit des Conférences pédagogiques, Circonscription d'AUBUSSON

L'année suivante, M. RIFFAULT ne redoute pas ses propres contradictions car, d'une part, il recommande de mettre un livre de sciences entre les mains des élèves et, deux phrases plus loin, il ajoute que l'enseignement des sciences doit être essentiellement expérimental. Il revient sur ce sujet, en 1907, et se déclare partisan convaincu de l'autonomie, tant pour les maîtres que pour les élèves : "Beaucoup d'instituteurs demandent : qu'est-ce qu'il faut faire ? Il faut chercher vous-mêmes la méthode, le procédé. Pas de classe mécanique, machinale. L'uniformité est impossible ; elle n'est pas désirable... L'enseignement des sciences est encore trop livresque. Il faut bien se pénétrer de l'idée qu'il est entièrement fondé sur l'observation et sur la démonstration expérimentale... Donc, pas d'enseignement livresque... l'enseignement scientifique sert à combattre les superstitions, les préjugés de toute nature..." (1).

M. BLANC, en 1930, se montre très pessimiste sur la portée de l'enseignement de la géographie, qui est distribué sans goût, sans vie. Les livres conduisent à donner des leçons trop denses, trop compactes, trop touffues.

Les sciences sont à nouveau à l'ordre du jour en 1931 et M. de RECHAPT fait des concessions au manuel, qui n'est pas absolument nécessaire aux cours préparatoire et élémentaire, mais s'impose ensuite. Il faut que l'élève retrouve, dans son livre, la substance des leçons qu'il a entendues, la description des leçons qu'il a vues. Il est utile que le maître consulte le manuel au cours de sa préparation et, parfois, même, il le fera ouvrir en classe. Tout cela n'empêche pas l'inspecteur de conclure que l'enseignement des sciences à l'école doit s'évertuer à donner au pays des esprits intelligents et des hommes libres.

En 1948, la conférence fait le point sur les finalités de l'École primaire, retouchées par les Instructions de 1945. L'inspecteur note certaines tendances régressives, puis il concède que les manuels seront

(1) Registre manuscrit des Conférences pédagogiques,
Circonscription d'AUBUSSON.

précieux encore, dans la majorité des classes, mais que d'autres instruments de travail vont les concurrencer : fiches documentaires, plans de travail, fiches d'auto-correction.

*Une condamnation
de principe
en 1945*

Parmi les articles des Instructions de 1945, à bien des égards peu originales, on note, fait assez exceptionnel, une réprobation du livre de sciences : "Trop souvent, les leçons de choses se réduisent à l'étude d'un manuel ou d'un résumé ; les élèves n'en retiennent que des mots pour eux vides de sens. Aussi, des exercices, qui pourraient contribuer fortement à la formation intellectuelle des enfants, sont sans valeur et même nuisibles... Dans ces conditions, le livre de leçons de choses est inutile pour l'élève, tout au plus peut-il servir au maître... » Bien entendu, aucun éditeur n'allait retirer de son catalogue un seul livre de leçons de choses !

*De modernes
opinions*

A la suite de cet aperçu sur l'Ecole de naguère, voici des points de vue modernes qui n'en contrediront pas les lignes de force.

On rencontre, de plus en plus souvent, la distinction entre le manuel, objet de suspicion, et le livre, qui conserve tout son prestige dans la littérature pédagogique. M. LOBROT le répète avec force : "Autrement dit, le journal ou le manuel qui informent ne suffisent pas, il faut, de plus, un contact avec l'expérience intellectuelle, artistique, technique, d'autrui. Le livre est tout indiqué pour cela... C'est une grave erreur de notre système d'enseignement d'enseigner la science d'une manière théorique et abstraite. La science a toujours commencé dans l'humanité, par être concrète, collection de faits, recueil d'observations, évocations d'événements curieux et bizarres, récits de voyages, etc... Qu'on lui donne donc (au jeune) des livres dans lesquels la science est présentée de cette manière ! Qu'on lui fasse lire BUFFON ou FABRE, plutôt que les manuels dans lesquels la science est découpée en tranches et reconstruite selon des normes rationnelles !" (1).

(1) LOBROT M., *Lire*.

M. MARQUET brosse un tableau clinique, à la fois actuel et de tous les âges, de l'enseignement saisi par la maladie des manuels : "leur remarquable tort est en effet d'endormir peu à peu leurs utilisateurs, d'encourager chez eux la routine et la facilité, qui sont les pires dangers qui menacent un enseignant. Avoir, une fois pour toute, trouvé le "bon" exercice, le "bon" devoir, la "bonne" technique, en avoir, à plusieurs reprises, vérifié l'efficacité amène inévitablement à penser que l'expérience de l'un peut être utile à l'autre, que dans une certaine mesure, la personnalité de l'enseignant joue peu et qu'une classe donnée est identique à une autre et justifie les mêmes techniques". (1).

Il n'est pas très courant qu'un Dictionnaire fasse précéder une définition de remarques polémiques. Voici, pourtant, ce que M. COUDRAY écrit à l'article "Livre" : "L'utilisation scolaire du livre laisse souvent à désirer. Soit trop employé, soit négligé ou ignoré, l'usage de ce moyen pédagogique mériterait un apprentissage aussi bien par les enseignants que par les enseignés...". (2).

Il arrive que les revues pédagogiques, écrites par des professeurs, ménagent ces derniers, qui seraient les victimes des livres scolaires plutôt que des utilisateurs maladroits. M. WALUSINSKI distribue équitablement le blâme et l'éloge : il n'a pas l'intention de brûler les manuels, même s'il est persuadé qu'ils invitent eux-mêmes au mauvais usage qu'on en fait trop souvent. : "Et pourtant, je m'interroge... Ces manuels... je me demande s'ils ne sont pas un peu comme le pavé manipulé si maladroitement par l'ours de la fable... Si bien que les manuels faits pour cultiver anti-cultivent puisqu'ils stérilisent la naturelle curiosité de l'enfant... "Le manuel tue la curiosité (ou ce qu'il en reste) chez l'élève, fige l'enseignement et, sous prétexte de respecter les programmes, les étouffe. Il prépare si bien le travail de l'élève et celui du maître qu'après, on n'a plus envie de travailler. Le manuel ou l'incitation à la paresse" (3).

(1) MARQUET P.B., *Est-ce Le Français que j'ai enseigné ?*

(2) COUDRAY L., *Lexique des Sciences de l'Education*, article 103, p. 76

(3) WALUSINSKI G., *Plus la peine de chercher*, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 132, p. 39

Sur un ton plus ironique encore, M. GALTAYRIES renvoie les professeurs à leur tranquillisant ordinaire : ... "Le professeur de Français a mauvaise conscience... Enseigner la littérature... est devenu une gageure intenable, indéfendable... Une voie plus facile existe, plus rassurante aussi : il s'agit de confier à d'autres son salut, à se replacer dans un code, dans des normes, à se réfugier dans un tranquillisant anonymat, bref, de recourir à un manuel ! Modestie sans doute d'un corps mal assuré ; confiance inébranlable, malgré tout, dans l'idée réconfortante d'une hiérarchie pédagogique, espoir naïf dans le pouvoir et l'autorité du livre, du livre officiel, des directives ! A croire que derrière tout enseignant veille un ancien écolier docile, émerveillé encore par les beaux livres neufs (et gratuits) que lui proposent de bienveillants tuteurs..." (1).

A qui la faute ?

Et la discussion se poursuit, tantôt constructive, tantôt mitigée : si le livre est mal fait, on doit pouvoir l'améliorer ; s'il existe des manuels efficaces, mais mal employés, il convient d'amener les maîtres à revivifier leurs méthodes et procédés pour le plus grand profit des élèves. Les conseils ne leur ont jamais manqué à cet effet ! Si le manuel a pris trop d'importance, on peut la réduire en introduisant d'autres techniques d'enseignement, mais sans se priver de ses services. S'il est insurmontable d'amender le livre et si sa présence même constitue une tentation trop grande pour des éducateurs toujours prêts à abdiquer leur libre-arbitre au nom de la sécurité, alors, il ne reste qu'à supprimer le manuel !

2° Mort du manuel

Cette revendication, on le devine, ne sera pas étayée d'opinions et d'exemples aussi nombreux que ceux qui précèdent car la disparition du manuel représente encore, pour beaucoup d'esprits, une boutade, un paradoxe, à la rigueur une position extrémiste qu'on enregistre, parmi tant d'autres, sans y prêter une grande attention. Cependant, bien qu'elle demeure très sporadique et, même, marginale, cette condamnation se rencontre déjà dans un passé assez lointain. Elle est le fait des esprits les plus vigoureux, les plus originaux et, si l'on en dressait la liste, on s'apercevrait qu'elle recouvre pratiquement celle des grands pédagogues précurseurs des méthodes actives.

(1) GALTAYRIES, P.J., *Autopsie d'un manuel, littérature et langage*, supplément au n° 32 de *le Français* aujourd'hui.

RABELAIS et MONTAIGNE n'ont fait qu'opposer le livre au manuel. En ridiculisant les pédantes et indigestes compilations des auteurs scolastiques, ils ont cherché à susciter le désir de retourner aux sources, c'est-à-dire aux oeuvres originales non trafiquées, non expurgées, à la culture vivante, en un mot.

Nous avons relevé que VICTORIN de FELTRE avait étonné ses biographes en ne laissant aucun manuel. Ce qu'on sait de sa pédagogie semble indiquer qu'il se souciait peu des ouvrages didactiques et n'avait nulle intention d'en léguer après lui (1).

M. DEBESSE évoque également la vie et l'oeuvre d'un autre pédagogue italien de la fin du XVIème siècle, CAMPANELLA. Dans son oeuvre maîtresse, la Cité du Soleil, CAMPANELLA préconise un type d'éducation par l'aspect, la classe-promenade, le musée scolaire : "En somme, une leçon de choses permanente, à l'aide d'un véritable musée scolaire en plein air. Et quelle confiance dans l'enseignement par l'esprit ! Elle va jusqu'au dédain des livres, ce qui nous écarte beaucoup de la pédagogie du livre, si chère à la Renaissance" (2).

Est-il nécessaire de rappeler la proscription des livres par Jean-Jacques ROUSSEAU, dans son plan d'éducation pour Emile ? Jusqu'à quinze ans, Emile ne saura pas ce que c'est qu'un livre ; ensuite, sa bibliothèque se meublera du ROBINSON CRUSOE, de Daniel de FOË.

Parmi les nombreux imitateurs de ROUSSEAU, Gabriel COMPAYRE classe Madame de GENLIS, dont l'élève, Adèle, jusqu'à douze ans, ne connaîtra pas un seul des livres que toutes les jeunes personnes savent par coeur. "A douze ans, Adèle, n'aura pas d'idées, mais elle n'en aura pas une fausse !" (3).

Nous avons eu l'occasion d'évoquer les discours du Conventionnel BARRERE, alors qu'il souhaitait "révolutionner la ci-devant langue française". A la même époque, il demandait qu'on se débarrassât au plus

(1) DEBESSE et MILLARET, *Traité des Sciences Pédagogiques*, II, op-cit, p. 210

(2) id, ibid, p. 220

(3) COMPAYRE G., op-cit, II, p. 143

vite des livres, "de toutes ces paperasseries qui encombrant le genre humain"
(1)

Dans les dernières années du XIXème siècle, nous avons signalé combien les responsables de l'enseignement public, depuis le Ministre jusqu'à l'Inspecteur primaire, ont lutté contre la tyrannie du manuel. Les plus grands abus étaient stigmatisés dans l'enseignement grammatical, où les livres traditionnels, tels que LHOMOND, NOËL et CHAPSAL, induisaient les maîtres à pratiquer d'interminables conjugaisons et analyses, à faire réciter d'ineptes règles et définitions. On alla jusqu'à envisager la suppression de la Grammaire comme livre aux mains des élèves : Conférence de M. BERGER Inspecteur primaire (2), traité de A. VESSIOT, Inspecteur général (3), conférence de Michel BREAL, membre de l'Institut (4), etc...

La plupart des auteurs et conférenciers préconisaient l'abandon du manuel de l'élève, au moins avant le Cours Moyen, et l'adoption d'une sorte de "méthode naturelle" avant la lettre, où l'attention et la réflexion des enfants auraient été attirées sur leurs propres productions linguistiques, d'abord orales, ensuite écrites.

En consultant les Instructions officielles de 1923 et de 1945, nous avons relevé l'anathème lancé contre le manuel de sciences naturelles, et la curieuse interprétation qu'en ont donnée plusieurs auteurs.

De même, en quatre-vingts années de Conférences pédagogiques dans le canton de CROCQ (CREUSE), les Inspecteurs primaires successifs ont-ils fréquemment rappelé aux instituteurs qu'on pouvait se passer de manuels de sciences et de grammaire avec de jeunes élèves du Cours élémentaire et que les livres d'histoire et de géographie ne valaient pas la parole vivante et chaleureuse du maître.

(1) COMPAYRE G., op-cit, II, p. 346

(2) BERGER, *l'Enseignement de la langue maternelle, les Conférences pédagogiques de 1878*

(3) VESSIOT A., *de l'Enseignement à l'École*, op-cit, p. 57

(4) BREAL M., *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, in *l'Education*, 13 Mai 1971

En étudiant les biographies de ceux qu'il est convenu d'appeler les Grands Pédagogues, on rencontre, le plus souvent, une note, un paragraphe, sur leur méfiance unanime vis-à-vis des livres à l'école : pour Herbert SPENCER, l'écolier n'ouvrira un livre que lorsque la maison, le jardin, la rue, n'auront plus rien à lui enseigner. Léon TOLSTOÏ incriminait l'ignorance absolue des pédagogues de son pays et de son temps qui composaient les manuels, mais il eut la faiblesse d'en publier lui-même tout un ensemble, en 1872. Rudolph STEINER préférait l'action et les travaux manuels aux études abstraites et, dans les écoles qu'il avait fondées comme dans celles qui se recommandent de ses principes, le recours au livre de classe est extrêmement rare.

On imagine sans peine que des positions identiques se rencontraient chez PESTALOZZI, FROEBEL, DEWEY, DECROLY, FERRIERE, etc...

ALAIN, lui-même, qui refusait la pédagogie du concret mais voulait que l'enfant récitât de beaux poèmes (plutôt l'obscur que le médiocre), contemplât les dessins des grands peintres, écoutât BEETHOVEN en son berceau, copiât les grands modèles et lût interminablement, rejetait les commentaires, les gloses et les notes, "cette vermine". Renouant, sur ce point, avec la pensée de MONTAIGNE, il ne devait pas être un ami fervent des manuels, qui ne font que résumer, gloser et commenter.

*Célestin
FREINET*

Cependant, aucun de ces grands réformateurs n'osa aller aussi loin que Célestin FREINET. C'est évidemment à lui que chacun pense lorsqu'on aborde l'hypothèse de la mort du livre scolaire. Dès son retour de la guerre, FREINET s'aperçut que, pour sortir ses élèves de la passivité, pour "décroiser" les bras et les esprits, il fallait imaginer de nouvelles techniques pédagogiques. Peu à peu élaborés, la méthode naturelle, le texte libre, le journal scolaire, l'imprimerie, la correspondance d'école à école, le développement de la Bibliothèque de Travail, allaient évacuer les manuels de sa classe, puis des Ecoles modernes dirigées par ses disciples. Le manuel symbolise la "malfaisance" d'une pensée adulte imposée du dehors et dominant arbitrairement l'enfant. On se rappelle les titres lapidaires des premières

brochures de FREINET : "Plus de manuels scolaires" (1928), "Et si la grammaire était inutile ?". Il était significatif que FREINET s'attaquât presque immédiatement à la grammaire, dont l'enseignement livresque était condamné (sans succès) dès Victor DURUY, en 1856.

Il appelle, à l'appui de sa thèse, un certain nombre d'auteurs réputés, dont le romancier le plus célèbre des années 1920, Anatole FRANCE : "Je tiens pour un malheur public qu'il y ait des grammaires françaises. Apprendre dans un livre, aux écoliers français, leur langue natale, est quelque chose de monstrueux quand on y pense... Notre langue, c'est notre mère et notre nourrice ; il faut boire à même, les grammaires sont des biberons. Et VIRGILE a dit que les enfants nourris au biberon sont indignes de la table des dieux et du lit des déesses" (1).

Les tares du livre d'écolier sont analysées magistralement par Elise FREINET, d'après les écrits du Maître : "Les manuels sont un moyen d'abrutissement. Ils servent, basement parfois, les programmes officiels. Quelques-uns les aggravent même, par je ne sais quelle folie de bourrage à outrance. Mais rarement des manuels sont faits pour l'enfant. Ils déclarent faciliter, ordonner le travail du maître : ils se vantent de suivre pas à pas les programmes. Mais l'enfant suivra, s'il peut. Ce n'est pas de lui qu'on s'est occupé. C'est pourquoi les manuels préparent la plupart du temps l'asservissement de l'enfant à l'adulte et plus spécialement à la classe qui, par les programmes et les crédits, dispose de l'enseignement" (2). Nous voyons poindre dans cette dernière phrase la critique idéologique, si largement développée, plus de trente ans après FREINET !

Son argumentation se poursuit de la sorte : "Les manuels tuent ainsi tout sens critique, et c'est probablement à eux que nous devons ces générations de demi-illettrés qui croient mot pour mot tout ce que contient leur journal... Et s'il en est ainsi, la guerre aux manuels est vraiment nécessaire... Mais les manuels asservissent aussi les maîtres, ils

(1) FREINET C., Divers articles repris dans l'ouvrage : *La méthode naturelle*, I, *L'Apprentissage de la langue*.

(2) FREINET E., *Naissance d'une pédagogie populaire*.

les habituent à distribuer uniformément, durant des années, la matière incluse, sans se soucier si l'enfant peut l'assimiler. La néfaste routine s'empare de l'éducateur...". "Qu'importent toutes les aspirations enfantines puisque, dans ces centaines de pages au texte serré, gît tout l'idéal, la matière suffisante pour réussir aux examens...". "Il faut absolument que les éducateurs se libèrent de cette distribution mécanique pour s'attacher tout particulièrement à l'éducation de l'enfant" (1).

Précisons encore que FREINET prévoyait et prévenait le danger qu'il y aurait eu à supprimer prématurément les manuels avant d'avoir établi un système de remplacement, celui qui a prospéré, depuis, sous le nom de "Bibliothèque de Travail", ou plus simplement : "B.T." : "...Il ne faut pas, d'autorité et brusquement, changer la technique scolaire, car on risque beaucoup de tâtonnements et d'erreurs...". "Nous ne visons pas, par exemple, à supprimer les manuels de but en blanc. Car, si vous n'avez pas encore en mains la technique qui les remplacera, ce sera la pagaïe dans votre classe, sans profit pour personne, pas même pour notre mouvement... En définitive, ne pas démolir avant d'avoir construit..."

Mais, beaucoup plus tard, lorsque sa méthode et ses techniques auront démontré leur efficacité, FREINET reviendra, sans restriction, à son opinion première : "Méfions-nous surtout des manuels -en l'occurrence de lecture, de grammaire ou de vocabulaire- qui compliquent et aggravent les exigences des programmes et nous poussent à un enseignement de verbalisme et de par coeur. Je hais les manuels scolaires parce que j'en ai trop souffert et je vois que mes réactions n'étaient pas exceptionnelles (2)... Si la grande masse des enfants que l'Ecole a rejetés pouvaient parler, ils nous diraient à quel point les manuels scolaires de vocabulaire et de grammaire les ont paralysés et comment le seul souvenir de leurs tortures intellectuelles et morales suscite en eux un trouble physiologique... " (3).

(1) FREINET, E., op-cit

(2) FREINET C., *La méthode naturelle*, I, p. 195

(3) MARQUET, P.B., *A quoi sert le manuel scolaire ?*

L'Education du 3 Octobre 1974, p. 19

Après FREINET, il semble qu'il n'y ait plus grand chose à dire sur la "guerre au manuel scolaire", encore que le résultat de l'offensive soit loin d'être décisif, même à l'heure où nous écrivons ces lignes. Notre société scolaire s'adapte rapidement à toutes les formes de contestation, tout comme les organismes vivants résistent aux attaques biologiques et physico-chimiques.

*Et pourtant,
il sert !*

En Septembre 1974, le Syndicat national de l'édition organisait sa table ronde de rentrée pour présenter les "collections 1975".

Le rédacteur en chef de la revue "l'Education" rendait compte des discussions en abordant son propos par ces lignes :

"A quoi sert le livre scolaire ? A cette question somme toute banale, de mauvais esprits pourraient être tentés de répondre : "A rien", au besoin, en précisant, avec LA FONTAINE, que "rien veut dire rien, ou pas grand-chose". Ces mauvais esprits existent, et les éditeurs scolaires... en ont eu la preuve dès l'ouverture de la discussion". Et l'éditorial s'achève sur une formule copernicienne : "... Deux heures de débats n'ont pu permettre au président de séance... que de conclure par ces mots (ambigus ?) : "Et pourtant, il sert..." (1).

*Des témoignages
en vrac....*

Au hasard des notes et documents rassemblés en vue de notre recherche, nous trouvons encore quelques détours de phrases et de paragraphes montrant que la disparition du manuel traditionnel n'est plus une hypothèse gratuite.

M. VERGNAUD pose cette question : "...L'heure n'est-elle pas venue de remplacer le livre complet, lourd et polyvalent (textes d'étude, leçons, résumés, exercices) par des fiches diverses, que le maître distribuera à son gré, fiches plus maniables, d'utilisation plus souple mais aussi, hélas, plus fragiles ?" (2).

Au cours d'une interview avec l'équipe de rédaction des Cahiers pédagogiques, le Directeur des éditions classiques de la firme HACHETTE,

(1) MARQUET, P.B., *A quoi sert le manuel scolaire ?*

L'Education du 3 Octobre 1974, p. 19

(2) VERGNAUD J., *Etude de manuel*, supplément au n° 30 de le Français aujourd'hui, p. 7

M. LILAMAND, fait une déclaration en ce sens : "...Ce que nous considérons en effet, c'est nécessairement le plus grand nombre des professeurs et des élèves, disons "normaux", moyens, car c'est pour eux que nos ouvrages sont les plus utiles. Les meilleurs professeurs confrontés aux élèves les plus doués pourraient très bien à la limite se passer de manuels. SOCRATE n'utilisait pas de manuels..." (1).

Toujours dans la même Revue, Mme MARTRES-SICARD conclut ainsi son article sur les manuels de français des C.E.T. : "Faut-il garder les manuels ? Je dirai : non ! Ni ceux-ci, ni d'autres à venir. Au C.E.T. comme au Lycée on peut étudier des textes complets munis de méthodes que la pédagogie conservatrice récuse, et repousser à plus tard l'étude du CID.. "...On étouffe les élèves de C.E.T. de discours tout faits, alors qu'ils possèdent un capital de récits à venir : ceux de leur vie, ceux de l'épopée ouvrière, ceux des champs du monde... Ce quelque chose que la bourgeoisie a rejeté, condamné, maudit". (2).

M. GESSNER, du laboratoire de langues de l'Université de ZURICH, démontre, en dix points irréfutables, pourquoi lui et son équipe refusent les manuels "écrits ou parlés" pour l'apprentissage du français oral contemporain : ces manuels ou "méthodes" proposent du français écrit oralisé, des situations fausses, des dialogues vieillissés et puérils, une prononciation trop lente et affectée, une scotomisation du sens et du bon sens au profit d'un système et d'une progression à respecter coûte que coûte, etc...etc... (3).

M. WALUSINSKI rebrasse avec talent un certain nombre de points évoqués par ses collaborateurs : "On a préparé une sorte d'aliment parfait pour des cerveaux pas forcément avides de cette nourriture. Plus la peine de chercher ailleurs, aussi curieux qu'on soit ; tout autre lecture serait moins enrichissante sous une dose aussi concentrée... Comme dans ces anthologies

(1) Entretien avec Gérard LILAMAND, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 132, p. 10

(2) MARTRES-SICARD (B), *Les manuels d'enseignement du Français dans les C.E.T.*, ibid., p. 26

(3) GESSNER M., *Manuels et méthodes ? Non merci*, ibid., p. 35

dont parlait aussi André GIDE, on a mis dans les manuels ce qu'on a écrit de mieux sur n'importe quoi. Si bien que les manuels, faits pour cultiver, anti-cultivent puisqu'ils stérilisent la naturelle curiosité de l'enfant. Ce qui est paradoxal, car l'élève n'est pas tellement porté à lire son manuel... Pourquoi ne tenterait-on pas d'enseigner sans manuel ?..." (1).

C'est bien à cette détermination que se rallie M. GALTAYRIES, dans une autre publication, où il a procédé à l'autopsie d'un recueil de textes littéraires : "Une fois de plus apparaît donc la nécessité d'une remise en cause globale du système des manuels... Quoi qu'il dise, le manuel ne peut être qu'un ensemble de recettes figées et de formules stérilisantes. La réanimation des classes de Français suppose une réflexion méthodologique que nul ne peut mener à la place des professeurs et que le manuel ne peut que bloquer ou dévier. On n'aide ni les enseignés ni les enseignants en faisant le travail à leur place. Le manuel ...est la survivance d'un ordre scolaire dogmatique et falsificateur. Il faut donc, et sans aucune réserve, l'éliminer" (2).

Cependant l'équipe des "Cahiers pédagogiques" achève son vaste tour d'horizon critique par des propos nuancés et même, dirons-nous, désabusés : "Aussi bien ne croyons-nous pas qu'il puisse exister de "bons" manuels (écrits, sonores ou visuels). Il peut y avoir amélioration sans doute, mais à la manière où notre société s'améliore, c'est-à-dire en effaçant, par des mots plus souvent que par des faits, les plus criantes des injustices ou les plus absurdes des préjugés. Mais la volonté de codifier, de servir de modèle, d'organiser dans l'abstrait une réalité vivante demeure, et détruit les meilleures intentions... Quoi qu'il en soit pourtant, les livres scolaires sont, et sûrement pour longtemps encore, une réalité quasi-intangible de l'édifice scolaire. Honnis et adorés par les usagers (parmi eux qui n'a rêvé de les brûler)? qui ne redoute d'en être privé ?), ils apparaissent comme

(1) WALUSINSKI G., *Plus la peine de chercher*, Les Cahiers Pédagogiques op-cit, p. 39

(2) GALTAYRIES P.J., *Autopsie d'un manuel*, Supplément au n° 32 de le Français aujourd'hui.

hnni et adoré,
le manuel est
un mal
nécessaire

l'un des maux nécessaires de l'institution... Vulnérables et indétrônables, voilà le lot des manuels jusqu'à présent..." (1).

La dénonciation de l'enseignement livresque n'est pas exclusivement moderne, elle est même de tous les temps, mais il semble qu'elle ait trouvé son expression la plus achevée entre 1870 et 1900, au moment où l'Inspection scolaire déployait de grands efforts pour sortir l'Ecole primaire de la longue routine où elle s'était enlisée et pour promouvoir hautement l'enseignement populaire. Après des résultats relativement favorables, de nouvelles dégradations des conditions de la vie scolaire, les espérances déçues d'un renouveau pédagogique toujours remis en cause relancent l'éternelle lamentation sur la tutelle du livre et l'apparente aliénation des capacités d'autonomie des maîtres. Ce constat déprimant conduit certains esprits, désespérant de voir les livres s'amender et le corps enseignant s'arracher à leur complicité captieuse, à proposer de les supprimer radicalement. Cependant, le réquisitoire reste incomplet : le manuel n'a, jusqu'ici, été considéré que comme un outil pédagogique médiocre ou inutile, parfois malfaisant à l'Ecole mais, à tout prendre, inoffensif au dehors. Or, le pire l'attend encore : toute une littérature critique, et des plus virulentes, s'est constituée à propos de la pollution idéologique qui infecterait, de longue date, l'édition classique.

(1) *La fin des manuels*, les Cahiers pédagogiques, op-cit, p. 45.

CHAPITRE XIII : LES CONTRADICTIONS DE LA CRITIQUE :

LE MANUEL PEUT-IL ETRE SUBVERSIF ET DANGEREUX POUR L'ORDRE ETABLI ?

En règle générale, les usagers du livre scolaire, maîtres, élèves, parents d'élèves, ne se posaient pas de questions, autrefois, au sujet du contenu philosophique des manuels : ils étaient ce qu'ils devaient être : imprégnés de religion à l'école libre confessionnelle ou aux époques où le pouvoir politique désirait qu'ils le fussent ; républicains dans les périodes de mutations politiques et sociales, laïques après Jules FERRY, patriotiques lorsque la France était menacée de l'extérieur, civiques et moraux quand sévissait l'ennemi de l'intérieur, mais toujours "convenables" eu égard aux buts poursuivis. On considère encore communément, aujourd'hui, qu'ils sont neutres vis-à-vis des grands sujets de controverse qui agitent le monde des adultes, car la sérénité, la paix de la conscience, doivent régner à l'Ecole, plus qu'ailleurs. Un instituteur, un professeur, ne peuvent impunément braver ces principes, par leur attitude et leurs paroles ; on ne saurait concevoir que les livres, tacitement approuvés par l'autorité qui n'en interdit pas l'introduction à l'Ecole, dérogent à cette éthique.

Il s'en faut de beaucoup, cependant, que cette conviction de l'authentique neutralité des manuels scolaires soit partagée par tous les observateurs du système éducatif. Philosophes, hommes d'Eglise, hommes politiques, moralistes, sociologues, d'autrefois, de naguère et d'aujourd'hui, accusent sans trêve les auteurs des livres d'enseignement d'introduire dans leurs oeuvres leurs propres engagements, préjugés, partis-pris et, au total, leur mauvaise foi. On imagine donc la nocivité d'une littérature didactique qui profiterait de la malléabilité des jeunes consciences, ainsi que du canal offert par les démarches d'une instruction banale, pour se livrer à un véritable endoctrinement. Et la duplicité d'une telle entreprise serait jugée d'autant plus grave que certains auteurs s'adresseraient aux familles, à la

CHAPITRE XIII : LES CONTRADICTIONS DE LA CRITIQUE :

LE MANUEL PEUT-IL ETRE SUBVERSIF ET DANGEREUX

POUR L'ORDRE ETABLI ?

En règle générale, les usagers du livre scolaire, maîtres, élèves, parents d'élèves, ne se posaient pas de questions, autrefois, au sujet du contenu philosophique des manuels : ils étaient ce qu'ils devaient être : imprégnés de religion à l'école libre confessionnelle ou aux époques où le pouvoir politique désirait qu'ils le fussent ; républicains dans les périodes de mutations politiques et sociales, laïques après Jules FERRY, patriotiques lorsque la France était menacée de l'extérieur, civiques et moraux quand sévissait l'ennemi de l'intérieur, mais toujours "convenables" eu égard aux buts poursuivis. On considère encore communément, aujourd'hui, qu'ils sont neutres vis-à-vis des grands sujets de controverse qui agitent le monde des adultes, car la sérénité, la paix de la conscience, doivent régner à l'Ecole, plus qu'ailleurs. Un instituteur, un professeur, ne peuvent impunément braver ces principes, par leur attitude et leurs paroles ; on ne saurait concevoir que les livres, tacitement approuvés par l'autorité qui n'en interdit pas l'introduction à l'Ecole, dérogent à cette éthique.

Il s'en faut de beaucoup, cependant, que cette conviction de l'authentique neutralité des manuels scolaires soit partagée par tous les observateurs du système éducatif. Philosophes, hommes d'Eglise, hommes politiques, moralistes, sociologues, d'autrefois, de naguère et d'aujourd'hui, accusent sans trêve les auteurs des livres d'enseignement d'introduire dans leurs oeuvres leurs propres engagements, préjugés, partis-pris et, au total, leur mauvaise foi. On imagine donc la nocivité d'une littérature didactique qui profiterait de la malléabilité des jeunes consciences, ainsi que du canal offert par les démarches d'une instruction banale, pour se livrer à un véritable endoctrinement. Et la duplicité d'une telle entreprise serait jugée d'autant plus grave que certains auteurs s'adresseraient aux familles, à la

population adulte, à travers les ouvrages introduits dans les demeures par les enfants, sous le couvert des menues tâches d'apprentissage scolaire. S'il était prouvé que l'on utilisât ainsi le véhicule de l'enfance innocente à une besogne d'inculcation idéologique, quelles qu'en soient la nature et la finalité, les livres et leurs auteurs encourraient, à juste titre, l'indignation des honnêtes gens et la réprobation des esprits élevés, attachés, avant tout, à la probité intellectuelle. Dans la réalité, l'Ecole n'est pas un sujet de méditation pour les seuls esprits de cette trempe, mais elle se trouve, aussi, impliquée dans les conflits d'opinions et d'intérêts antagonistes. Elle s'est donc vue contestée, à travers le prétexte commode offert par les livres d'étude, sur divers plans tels que la politique, la religion, la morale et, pour finir, l'organisation sociale, ses imperfections, ses injustices, ses conflits. Chaque époque voit l'émergence de l'une ou l'autre de ces préoccupations, la nôtre étant, de loin, la plus sensibilisée au discours équivoque des manuels. Sans qu'on puisse établir une corrélation évidente entre le contenu idéologique des livres scolaires et leur organisation pédagogique, force est de constater que les reproches contradictoires adressés à celle-ci se retrouvent également dans les analyses critiques de celui-là. De même que l'on se demande comment un ouvrage peut être jugé à la fois novateur et sacrificiant aux poncifs, de même sommes-nous conduits à rechercher en quoi le livre scolaire a mérité, alternativement, l'accusation de souffler l'esprit révolutionnaire puis celle de vanter insidieusement les charmes de l'ordre établi.

Tout d'abord, comment le manuel peut-il être un agent de subversion politique et sociale ?

En schématisant beaucoup certains traits assez constants dans l'histoire des civilisations, on est conduit à remarquer que les régimes fondés sur l'autorité, ^{d'origine} théocratique, monarchique, aristocratique, militaire, etc... s'accoutument facilement d'un certain obscurantisme, alors que les régimes démocratiques favorisent, au contraire, le développement de l'instruction populaire. Qui dit instruction dit accession au "pouvoir lire", étape fondamentale de l'émancipation culturelle et, de là, on est ramené à la

*Le pouvoir
révolutionnaire
de la lecture*

fréquentation du livre. Vu sous cet angle, le livre d'école, si modeste qu'il paraisse, est un instrument de libération qui fut élevé à la hauteur d'un symbole, au cours des périodes révolutionnaires. C'est ainsi que, en 1848, le graveur DAUMIER composa une belle allégorie de la République, sous les traits d'une forte femme qui allaite deux robustes enfants tandis qu'un troisième, à ses pieds, est déjà plongé dans un livre. Il faut donc s'attendre, réciproquement, à ce que les adversaires du changement, du bouleversement des idées et des structures en place, manifestent un préjugé contre le livre ou, du moins, contre ceux des livres qui risquent de donner des idées aux classes sociales dominées dont le devoir, traditionnellement, consiste à obéir et à travailler.

L'histoire des religions est fertile en épisodes où les "mauvais livres" et, avec eux, certains textes sacrés sont prohibés car ils parlent directement aux fidèles et concurrencent ainsi le monopole des prêtres, seuls habilités à transmettre les éléments du dogme, dans les formes requises. Au moment de la Réforme protestante, la Bible elle-même était considérée par les catholiques intransigeants comme un livre à ne pas mettre entre les mains du peuple et du bas-clergé. Le privilège du savoir, revendiqué par les clercs, sera souvent comparé à celui des maîtres d'école, dont le manuel représente, en même temps, le complice et l'ennemi.

*Les Jésuites
et les
auteurs
anciens*

Dans les collèges de l'Ancien Régime et, notamment, ceux des Jésuites, l'essentiel de l'enseignement se fondait sur la lecture, l'imitation, l'explication des textes de l'Antiquité gréco-latine. Or, qu'y trouvait-on ? "Des exemples déplacés et dangereux de quelques républiques et de quelques héros des temps passés" (1). M. SNYDERS montre que les contemporains ne s'y sont pas trompés et n'ont pas manqué de condamner l'étrange aberration de religieux dont le système éducatif semblait, par ailleurs, en harmonie avec le régime monarchique, alors que leurs modèles littéraires contribuaient à le ruiner : "Le système d'instruction était étrange alors ;

(1) Ch. NODIER, *Souvenirs de la Révolution et de l'Empire*,
cité par SNYDERS G., *La pédagogie en France aux XVIIème et XVIIIème
siècles*, p. 147

des milliers de jeunes gens abandonnaient tous les ans les collèges, après leurs études terminées, la tête remplie de maximes républicaines, l'esprit échauffé de toutes les vertus qui ont brillé dans les anciennes républiques, pénétrés d'un profond mépris pour les gouvernements monarchiques" (1).

S. MERCIER illustre la même idée par des exemples : "la juste mort de CESAR, le poignard de CATON qui n'avait pu survivre à la destruction des lois, l'éloge continuel de TARQUIN, de BRUTUS, de tous les fiers ennemis de la royauté, constituent d'étranges leçons pour former les sujets d'un roi absolu" (2).

COMPAYRE, qui n'aimait pas les Jésuites, prétend qu'ils se rendaient parfaitement compte du danger secrété par leurs manuels favoris : ils organisaient leurs cours pour que, seule, la forme fût mise en valeur, alors que les idées et les opinions étaient volontairement négligées. On se méfiait de l'histoire, même à travers les textes latins et grecs, car "l'histoire est la perte de celui qui l'étudie" (3). Les arrêts d'exclusion et le système de mutilation des textes (les excerpta) visaient à supprimer tout ce qui trahissait l'accent de sociétés antérieures au christianisme ; dans la mesure du possible, les Pères Jésuites démarquaient les écrits de l'antiquité, dépaysaient les écrivains : "...ils espéraient, par les travestissements, par les suppressions qu'ils se permettaient, déguiser assez les auteurs pour que l'élève n'y reconnût pas le vieil esprit humain, l'esprit de la nature" (3). Ils mettaient, à la place de la discussion d'idées, "l'élégante rhétorique qui n'a pas d'opinion" (3). Malgré leurs précautions, sans doute eût-il mieux valu, pour la cohérence d'une éducation monarchique, supprimer des livres dans lesquels les élèves parvenaient à puiser des principes de vertu républicaine !

(1) COMTE de LAVALETTE, *Mémoires*, cité par SNYDERS, p. 147

(2) S. MERCIER, *Tableau de PARIS*, cité par SNYDERS, p. 147

(3) COMPAYRE G., *Histoire critique des Doctrines de l'Éducation*, I, pp. 188 à 191.

Au XVIII^{ème} siècle, le progrès des lumières fit qu'on revendiqua, de plus en plus fortement, la mise en place d'un système d'éducation généralisé. Il ne pouvait s'agir, dans un premier temps, que d'enseigner à lire à un plus grand nombre de paysans et d'artisans. Dès auparavant, de bons esprits avaient prouvé les inconvénients de la lecture pour tous : "ce riche ornement... pervertit le bon ordre" (1), "si les lettres étaient profanées à toutes sortes d'esprits, on verrait plus de gens capables de former des doutes que de les résoudre et beaucoup seraient plus propres à s'opposer aux vérités qu'à les défendre" (2). Pour FLEURY, une instruction orale suffit aux pauvres, ils ont besoin de rudiments de morale et d'hygiène, mais pas de théorie ni de livres(3). Quant à VOLTAIRE, s'il se félicite que le laboureur ne dispose pas seulement du loisir de regretter qu'on ne lui ait pas appris à consommer quelques heures de la journée dans la lecture, il propose, aussi, qu'on essaie de présenter au peuple autre chose que l'ignorance coupée d'horoscopes et d'almanachs : mais, alors, il accepte l'objection que cela ferait des factions et allumerait une guerre civile (3).

Avec le concours des manuels républicains, organisé par la Convention, les enfants du peuple allaient, enfin, disposer d'ouvrages élémentaires "pour leur faire sucer, avec le lait, l'amour de la Patrie, la haine des rois, des nobles et des prêtres" (4). Lorsqu'ils furent, trop tardivement sans doute, diffusés dans les Ecoles, les catéchismes républicains ne rencontrèrent pas la faveur que certaines déclarations enthousiastes, mais ponctuelles, avaient laissé prévoir. Bien au contraire, ils furent plutôt mal accueillis et contribuèrent à la désertion des écoles publiques qui les utilisaient. De nombreux instituteurs refusèrent de se séparer des ouvrages traditionnels qu'ils connaissaient bien et qui plaisaient à la population. Quelques-uns furent punis. Ailleurs, c'étaient les familles qui réclamaient le maintien de la morale

(1) *Etats généraux de 1614*, cité par SNYDERS, p. 400

(2) *Testament de RICHELIEU*, cité par SNYDERS, p. 401

(3) SNYDERS, op-cit, pp. 402 - 404 - 405

(4) MORANGE et CHASSAING, *Le mouvement de Réforme de l'Enseignement en France*, p. 108

religieuse et l'enseignement du catéchisme catholique. Elles ne pouvaient concevoir le déisme vague de VOLTAIRE et de ROUSSEAU et y voyaient le Mal absolu, la disparition de tout culte. Il semble que la population ait assez bien accepté la chute de la Monarchie, mais elle était loin d'envisager celle de la religion.

Toujours au titre des conflits politiques latents, on peut évoquer, sous deux éclairages contrastés, l'uniformisation linguistique issue de la Révolution, maintenue par la Restauration et accentuée par la IIIème République. Du point de vue de TALLEYRAND, BARRERE, de l'abbé GREGOIRE, la dénonciation des langages de la féodalité avait pour corollaire le caractère révolutionnaire du français, langue de la République et, donc, de la liberté. Etaient donc suspects les opuscules écrits dans les langues vernaculaires. Peu à peu, pour les minorités régionales, les choses se sont renversées : c'est à présent le "francien" qui est synonyme d'oppression (1) et les dialectes qui, bien loin d'être des véhicules de l'esprit réactionnaire, deviennent subversifs aux yeux des gouvernements en place.

*Trop, ou trop
peu de
religion ?*

Après quinze années de Restauration, la loi GUIZOT, du 28 Juin 1833, précisa le rôle de l'Ecole qui, jusque-là, s'était tacitement réinstallée dans les usages établis avant la Révolution : "Dans toutes les divisions, l'instruction morale et religieuse tiendra le premier rang..." (2) "Heureux le jour, écrivait le Journal des Débats, en 1833, où il n'y aura pas en France un paysan qui, en quittant sa charrue, ne puisse prendre et lire l'Evangile" (2). Dix ans plus tard, beaucoup de notables—grands électeurs, préfets, évêques, journalistes catholiques,—déchantaient, car une vague d'agitation politique et d'immoralité s'étendait sur le pays. On trouva normal d'accuser l'Université, trop gallicane et éclectique, les instituteurs trop progressistes, peu dociles, rationalistes et, en définitive, les manuels : "les livres scolaires qui insistent longuement sur ce que c'est qu'un volcan, une éclipse, un thermomètre ou bien un télégraphe, contiennent fort peu de choses sur la religion ; à peine trouvera-t-on, rejetés à la dernière feuille et comme à la porte, le Décalogue, l'Oraison dominicale et le Symbole des

(1) cf. ZIND P., *De l'enseignement de classe à l'enseignement de degré*, La Pédagogie au 20ème siècle, pp. 23-24

(2) GONTARD M., *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise*, pp. 7 et 22.

Apôtres. Les livres officiels de lecture sont beaucoup plus aptes à conduire l'instituteur au déisme qu'à en faire un bon catholique. L'un d'entre eux ose écrire : "SOCRATE ou PLATON, ZORASTRE ou CONFUCIUS ont dit avant nous et mieux que nous tout ce qu'on peut dire en morale" et le même livre recommande de faire connaître aux enfants la notion de Dieu, mais en la débarrassant de l'idée de crainte ou de punition. L'Université qui a limité la place de Dieu à l'École a voulu réglementer jusqu'aux livres d'instruction religieuse. Ils doivent paraître avec l'approbation du Conseil royal qui, non content du monopole scientifique et littéraire, fait déjà un pas pour s'emparer du monopole de la Foi..." (1). Le résultat de ces "débordements" est vu de la sorte par l'Ami de la Religion : "Des écoles communales, il sort des réformateurs de la loi électorale de la Charte, mais il ne sort pas des hommes résignés aux rudes épreuves de l'ouvrier, à l'abnégation douloureuse et utile du père de famille ..." (1).

*Contre Les
catéchismes
socialistes
de 1848*

L'éphémère Révolution de 1848 allait susciter de grands projets pour l'enseignement primaire et ses maîtres, puis déboucher sur un nouveau triomphe de la réaction, avec la Loi FALLoux. Les péripéties des années 1848-1849 sont décrites par M. GONTARD. On vit reparaître les Catéchismes républicains, et, notamment, celui de Poisson de la CHABEAUSSIERE : "Catéchisme français ou principes de morale républicaine à l'usage des écoles primaires", qui avait été primé par le Directoire en l'an III (2). Le nouvel Evangile était plus vigoureux encore dans les Catéchismes rédigés par Henri MARTIN, historien réputé jusqu'à la fin du siècle, pour ses solides ouvrages autant que pour son engagement républicain, et par le philosophe Charles RENOUVIER. Le Ministre de l'Instruction publique, Hippolyte CARNOT, fit distribuer par les Recteurs des milliers de ces ouvrages. Lorsque la bourgeoisie, effrayée par la propagation des idées socialistes, se sera ressaisie et aura repris le pouvoir, tant à la Chambre qu'au Gouvernement, on tirera argument du "Manuel républicain de l'Homme et du Citoyen", de RENOUVIER, pour scandaliser l'Assemblée et provoquer la

(1) GONTARD M., op cit, p. 42

(2) v. infra, la partie Suppléments III

démission de CARNOT. Il est vrai que le langage du Manuel, à une époque où le Propriétaire et le Rentier étaient rois, avait une audace singulière : "l'auteur a traité les riches d'anthropophages et prédit que bientôt leur espèce se perdrait" (1). C'est ainsi que les orateurs de la Droite traduisaient les articles litigieux du Catéchisme de RENOUVIER !

De telles doctrines ne pouvaient que renforcer la majorité conservatrice de l'Assemblée dans son intention d'encadrer, plus solidement encore, l'instruction primaire et ses maîtres. Ce sera fait, nous l'avons signalé, avec la loi FALLOUX. Sous la surveillance étroite du Curé et du Maire, avec un plan d'étude dont la religion est le titre numéro un, les instituteurs tentés par les "détestables" doctrines socialistes devront se plier, démissionner ou être destitués.

Jusqu'à la fin du Second Empire, les affrontements idéologiques n'auront plus l'occasion de prendre pour prétextes les manuels scolaires, qui seront tous respectueux de la religion et de l'ordre établi et que rien ne distinguera, qu'on les rencontre chez les instituteurs publics ou chez les congréganistes. Pourtant, dans la dernière partie du règne, connue sous le nom d'Empire libéral, la Ligue de l'Enseignement, à vocation manifestement laïque, avait pu engager, sans opposition du pouvoir impérial, une campagne pour la création de Bibliothèques scolaires et communales. Plus réactionnaire que l'Empire, la République de l'Ordre moral, de 1873 à 1876, s'attaque à la Ligue : "... il fallait réparer les dégâts qu'elle avait commis dans le passé en introduisant des livres subversifs dans les bibliothèques communales et scolaires" (2). Le Ministre de l'Instruction publique écrivait aux Préfets, le 17 Janvier 1874 : "Dans les années désastreuses que la France vient de traverser... il est à craindre que des ouvrages pouvant offrir quelque danger se soient glissés dans ces bibliothèques... Je vous prie d'inviter MM. les Inspecteurs à faire une révision minutieuse des bibliothèques scolaires..." (2).

(1) RENOUVIER Ch., Manuel républicain, 3ème édition, v. infra, partie Suppléments III

(2) GONTARD M., *Les Ecoles primaires de la France bourgeoise*, p. 230.

L'immoralité
n'est pas chose
courante dans la
littérature
scolaire

La pudeur des
Inspecteurs
est
effarouchée

Si les manuels purent être stigmatisés pour leur contenu religieux ou leur athéisme, pour leur engagement monarchiste, républicain ou même socialiste, ils échappèrent, la plupart du temps, au reproche d'immoralité. Ce sera, d'ailleurs, l'excès inverse, qui leur vaudra l'ironie des sociologues. Cependant, au hasard des recherches, il n'est pas impossible de rencontrer des traces de critiques portant sur le contenu moral. L'année même où allait éclater le scandale du catéchisme socialisant de RENOUVIER, en 1848, le Comité d'arrondissement de MORLAIX menaça de saisir le Procureur de la République en raison de la présence, chez les Frères de PLOËRMEL, du vénérable livre de lecture de St J.B. de LA SALLE, "Les Devoirs du Chrétien envers Dieu". La pudeur des Inspecteurs primaires avait été effarouchée par une certaine page qui traitait, en termes obscurs, de la continence dans le mariage chrétien. D'après eux, elle "pouvait enflammer l'imagination et alarmer la jeunesse la moins farouche". La phrase qui contenait des "termes crus et trop clairs" semble être celle-ci : "La production des enfants n'est pas nécessaire pour faire un véritable et saint Mariage..." (1). Dans les périodes de crise ou de remise en ordre, il est fréquent de voir prétexter le danger moral que constitueraient les livres émanant d'un parti adverse mais, en réalité, c'est un choix politique ou religieux qui est visé.

Les excès
de la
gomme
laïcisatrice

Plus tard, en 1880-1881, lors des discussions parlementaires sur le projet de sécularisation de l'École, défendu par Jules FERRY, l'argument de la morale sera souvent invoqué par les catholiques intransigeants : pour eux, elle n'existe pas en dehors de la religion, et des livres laïcisés seraient fatalement immoraux (2). Et, de fait, ils croient voir l'illustration de leurs craintes dans les remaniements que subissent des manuels connus, vers 1904-1905. La "gomme laïcisatrice" s'exerce sur "le Tour de la France par deux enfants", de BRUNO : le mot "Dieu" disparaît et le petit Julien VOLDEN s'exclame : "Pardi !" là où il disait : "Mon Dieu !". Ailleurs, Bruno remplace la divinité par des allusions au soleil, à la Nature, au Progrès, ou en fait disparaître

(1) RULON et FRIOT, op-cit, pp. 89 et 271

(2) cf. PROST, *Histoire de l'Enseignement en France*, p. 195

le nom. La cathédrale de REIMS s'efface du paysage et on supprime les portraits de FENELON et de SAINT-VINCENT de PAUL. Le texte de certaines fables de LA FONTAINE est modifié pour en chasser le mot "Dieu". M. ZIND, MM. RULON et FRIOT regrettent vivement ces abus et, à l'époque, Maurice BARRES s'exclame : "On ne voit que trop le plan odieux qui préside à tous ces remaniements... On cherche à détruire en eux (il s'agit des enfants) toutes les idées morales sur lesquelles notre pays a vécu" (1) (2).

*La querelle
parlementaire
de 1910*

C'est vers la même époque que la querelle des manuels prend une tournure politique. Mme FREYSSINET-DOMINJON en relate les péripéties : les protagonistes en sont, au départ, des évêques, puis des groupements de pères de famille catholiques, la presse, les tribunaux, les autorités universitaires, et le Parlement. Du côté catholique, les hostilités commencent en 1883 par une soixantaine de mandements d'évêques condamnant le livre de morale de Paul BERT. En 1907, les évêques de NANCY, de VERSAILLES, de VIVIERS recommandent à leurs diocésains la surveillance de l'école publique par l'inspection des cahiers et des livres. L'évêque de BELLEY s'adresse au Ministre de l'Instruction publique pour demander l'interdiction d'un manuel de morale (1909). Le 14 Septembre 1909, l'ensemble des évêques français dresse une liste de quatorze manuels d'instruction civique et d'histoire, unanimement condamnés. Ce sont ceux où "apparaît davantage l'esprit de mensonge et de dénigrement envers l'Eglise catholique, ses doctrines et son histoire". Des parents d'élèves chrétiens s'associent pour faire pression sur les instituteurs et vont même jusqu'à faire brûler, sur la place du village, les manuels impies (notamment dans trois villages de la Saône et Loire). Lorsque le débat vient devant la Chambre des Députés, les députés conservateurs versent au dossier "des extraits de manuels laïques offensant ouvertement la neutralité par leurs oublis, leurs mensonges historiques sur l'Eglise et leur esprit singulièrement arriéré".

(1) cf. ZIND, op-cit, p. 135 et RULON et FRIOT, op-cit, p. 78

(2) cf. FREYSSINET-DOMINJON, *Les manuels d'Histoire de l'Ecole Libre*, p. 38

Nous avons nous-même, en examinant les manuels de morale et d'histoire de l'époque, relevé quelques traits de sectarisme, qui furent d'ailleurs condamnés par des orateurs socialistes comme Jules STEEG et Jean JAURES (1).

Chaque camp fourbissait ses arguments, diamétralement opposés à ceux de l'adversaire : tant que l'Eglise catholique avait exercé son monopole sur l'Enseignement, personne n'aurait compris que les livres utilisés ne fussent pas politiquement monarchistes et socialement conservateurs. A deux reprises seulement, en 1793 et en 1848, de vigoureuses mais fugaces initiatives avaient montré que rien n'était définitif en ce domaine, que l'avenir pouvait ouvrir d'autres voies. De 1880 à 1914, la coexistence des deux systèmes, des deux types d'édition, les condamnations réciproques des Evêques et du Gouvernement, situaient nettement les deux camps : on disposait, désormais, d'un nombre croissant de collections de lecture, de morale, d'histoire, d'inspiration solidement républicaine : elles représentaient la tendance athée, révolutionnaire, anarchiste, aux yeux des catholiques. Puis, peu à peu, ces controverses irréductibles entre les "Blancs" et les "Rouges" vont s'apaiser et les deux Ecoles coexister en s'ignorant. Il arrivera un temps où les établissements confessionnels adopteront des manuels rédigés pour tous les écoliers, sans y voir, pour autant, des influences diaboliques.

Les années postérieures à la Grande Guerre virent se dérouler le combat d'arrière-garde du bellicisme finissant contre le pacifisme encouragé par le sentiment d'horreur et d'inutilité né des massacres précédents. Ce sont les syndicats d'instituteurs et les colloques de la Société des Nations qui proposèrent d'expurger les manuels de toute référence guerrière excessive. Les archives du Syndicat national des Instituteurs en témoignent, ainsi que les travaux de Mme FREYSSINET-DOMINJON et de M. PROST (2). A la demande de la Fédération des Instituteurs Français, Ernest LAVISSE exclut de son histoire de France toute assertion contraire à la compréhension internationale. Effectivement, si l'on recherche l'évolution des mentalités dans

(1) v. infra, Suppléments IX et X

(2) PROST V., op-cit, pp. 393-394

*Quand chacun
reconnaissait
les siens*

*Contre le
défaitisme
es nouveaux
manuels*

d'autres manuels d'après-guerre, il apparaît que les excès cocardiens de la période précédente avaient disparu. Les livres de morale comprennent un chapitre sur le pacifisme et les livres d'histoire s'augmentent d'un chapitre sur la Guerre, dont la conclusion est toujours un appel à une paix définitive et universelle. Cette convergence d'intentions, que nous jugeons louable, fut violemment combattue par les groupes d'extrême-droite, notamment l'Action française, de Charles MAURRAS. On mettait en relief des formules de Congrès d'Instituteurs, comme : "Il vaut mieux vivre Allemand que mourir Français ; nous voulons la paix, même si elle doit consolider le fascisme", et l'Ecole laïque se vit accusée de défaitisme, d'antipatriotisme, d'internationalisme socialisant, par contraste avec sa devancière, qui avait su forger le moral des héroïques soldats victorieux des Prussiens.

*La courte
revanche
de
l'extrême-
droite*

Lorsque sonna l'heure de l'Etat français, les nouveaux responsables de l'Instruction publique et du Commissariat général à l'Education générale n'eurent pas de tâches plus urgentes que de légiférer abondamment contre le système scolaire détesté de la IIIème République. C'est ainsi que, de Novembre 1940 à Août 1941, vingt textes au moins s'attachèrent à détruire les quelques aspects démocratiques de la législation ancienne. Les manuels scolaires et les Bibliothèques, tout comme au temps de l'Ordre moral, en 1874, furent accusés de corrompre la jeunesse. Plusieurs livres de lecture, de morale, d'histoire, firent l'objet d'interdictions (1). La circulaire du 7 Décembre 1940 précisait : "Il m'a été signalé que dans diverses bibliothèques scolaires ou post-scolaires figurent des ouvrages dont les uns ont un caractère nettement tendancieux tandis que d'autres appartiennent à la littérature légère ou sont connus pour leur forme libertine. Les uns et les autres ne sauraient être mis sans danger entre les mains des élèves de nos écoles ou des jeunes gens qui les ont récemment quittés..." (2). La circulaire prescrivait donc un

(1). v. infra, Chapitre XVI et Supplément XIV

(2) d'après le Bulletin Officiel de l'Instruction Publique
du département de la Creuse, année 1941

contrôle sévère, une révision des catalogues, la radiation de tous les ouvrages tendancieux ou de nature à offenser la morale. Et, comme en 1874, les Inspecteurs primaires devaient s'assurer de la bonne exécution des consignes (1). A ceux qui croiraient naïvement au progrès irréversible des idées libérales et de la tolérance, cet épisode relativement récent montre que le fanatisme et la haine des "mauvais livres" n'attendent que des occasions propices pour ressurgir, presque dans les mêmes formes qu'autrefois.

Plus tard, on ne revit pas de tentatives de proscrire des livres d'enseignement ou de détente au nom d'une philosophie d'Etat ou d'une morale effarouchée. Il est vrai que, après comme avant 1940, les audaces des auteurs pédagogiques se firent plus rares encore que de 1900 à 1910 et, apparemment, bien peu de polémiques furent soulevées au sujet d'éventuelles opinions contraires à l'ordre établi, la notion de neutralité recouvrant les choses de l'Ecole d'un voile aussi flou que protecteur. Il faut arriver à ces derniers mois pour retrouver deux épisodes qui, toutes choses égales, rappellent respectivement ceux des catéchismes de 1848 et des livres d'histoire et de morale en 1910, le retentissement public en moins, il faut le dire. Le premier témoignage vient du QUEBEC, où un Syndicat du personnel enseignant a lancé une expérience peu pensable en France :-il s'agit d'un manuel intitulé "Pour une journée d'école au service de la classe ouvrière". Mme BISSONNETTE décrit ainsi le manuel distribué à tous les membres de la Centrale de l'Enseignement du QUEBEC : "En tous points conformes aux directives pédagogiques ministérielles, les leçons couvraient la plupart des matières du programme de chacun des niveaux d'enseignement, de la maternelle au collège... C'est ainsi qu'on invita les classes de mathématiques à comparer le salaire de l'ouvrier TREMBLAY à celui du président de la compagnie multinationale ALCAN, et à jongler avec le pourcentage d'augmentation des salaires et des profits. Ou qu'on incita les jardinières des maternelles à préparer, avec les tout-petits, des cartes de vœux et des chansons à l'intention des piquets de grèves battant la semelle devant

(1) d'après le Bulletin Officiel de l'Instruction Publique du département de la Creuse, année 1941.

une entreprise voisine..." (1). Cette initiative souleva, au QUEBEC, une énorme controverse. Le gouvernement, le Parlement, le courrier des journaux quotidiens, les comités de parents d'élèves furent acteurs ou objets d'une polémique sans fin. Le manuel fut condamné par le Ministre de l'Education comme "subversif et immoral" ; l'ensemble des réactions fut nettement défavorable à son contenu, contraire aux idéologies des parents dont l'Ecole est mandataire. La C.E.Q. fut accusée de pratiquer un "marxisme simpliste et dépassé" ou de vouloir introduire à l'Ecole de nouveaux catéchismes. "Les comités de parents condamnèrent de concert le manuel, craignant passionnément "l'endoctrinement des enfants" et réaffirmant leur foi dans l'apolitisme de l'Ecole..." (1).

*L'Histoire des
Romaines et le
matérialisme
dialectique*

Si l'on en croit le deuxième document, la communauté scolaire française serait plus permissive que celle du QUEBEC, puisqu'elle accepte l'introduction d'un manuel de latin qui, d'après l'un de ses utilisateurs, est un organe déguisé d'endoctrinement politique. M. MARCHAIS, un professeur, reproche aux auteurs leur partialité :

"Je ne suis pas moi-même marxiste (on s'en sera douté à me lire !) mais je suis assez respectueux des opinions d'autrui pour accepter parfaitement qu'on le soit. Ce que je n'accepte pas, c'est qu'on transforme un manuel d'enseignement en ce qu'il faut bien appeler un ouvrage d'endoctrinement politique. Et cela, quelle que soit la doctrine qu'on cherche à propager ; car je jugerais de la même façon (on voudra bien me faire l'honneur de le croire) un livre de ce genre qui défendrait des thèses diamétralement opposées..."

M. MARCHAIS justifie son refus d'un tel livre, totalement contraire à ses prédécesseurs respectueux des modèles traditionnels, puisqu'il procède par allusions" à l'oppression du peuple, à l'exploitation capitaliste, à l'hypocrisie de la morale bourgeoise, à la corruption de la classe dominante, etc", et que le vocabulaire utilisé fourmille de termes tels que "réaction, réactionnaire, solidarité de classe, répression, prolétaires, etc..." (2) (3),

(1) BISSONNETTE L., *Un manuel qui fait scandale*, Le Monde de l'Education, n° 8, p. 28

(2) MARCHAIS J., *Enseignement ou endoctrinement ?* Les Cahiers Pédagogiques, n° 137, p. 36

(3) v. infra, Supplément XVI, un résumé du texte.

Les circonstances où l'on voit le livre de l'écolier, document innocent et, même, insignifiant s'il en fût, accusé d'atteintes à la morale, à la religion, au système social et politique, ne sont pas nombreuses, mais leur succession chronologique permet, semble-t-il, d'en induire une constante. Seuls, des événements exceptionnels, un déséquilibre des hiérarchies et des convictions reconnues antérieurement peuvent conduire les auteurs à des initiatives qui, en d'autres temps, seraient des imprudences : périodes révolutionnaires, fins de régimes érodés par le temps et l'émergence d'idées réformistes, mutations soudaines des orientations philosophiques de l'éducation, suites de crises guerrières ou politiques, etc... Mais, nous l'avons vu, même lorsque l'opinion semble préparée à accepter un discours plus vigoureux de la part des manuels, les réactions hostiles sont immédiates, violentes, insistantes et, la plupart du temps, l'ouvrage jugé partisan n'est pas accepté en milieu scolaire. Tout se passe donc comme si la société refusait que ses enfants aient connaissance, par la voie institutionnelle, de ses difficultés, de ses erreurs, de ses injustices et de ses convulsions, comme si l'Ecole devait être un havre de paix garanti par la neutralité sersine de ses maîtres et de ses livres. Croit-elle sérieusement approcher cette trop idéale ambition ?

On voit sans peine les avantages de cette transformation : un outillage plus parfait, des produits plus abondants, un bon marché extraordinaire, plus de bien-être.

Il est facile d'en apercevoir aussi les dangers. Pour s'enrichir plus vite et plus sûrement, les patrons ont réuni le plus grand nombre possible d'ouvriers. De telles agglomérations ne sont pas sans inconvénients, car des patrons ont profité souvent de la détresse des travailleurs pour réduire autant que possible les salaires et, de

là, la misère de beaucoup d'ouvriers.

Dans certaines manufactures, on a accepté les femmes et les enfants, dont



Les bâtiments et les hauts fourneaux d'une usine moderne. (Industrie de la fonte.)

le travail est moins payé que celui des hommes. D'autre part, la concurrence des étrangers a amené les patrons à diminuer les salaires. Enfin les paysans, attirés par l'appât d'un gain plus élevé qu'à la campagne, ont afflué vers les villes et comme il était difficile de les occuper tous, ils ont dû se contenter d'une faible rémunération.

Les patrons humains et intelligents ont cherché, de leur plein gré, à améliorer le sort des ouvriers : ils ont fait construire des logements pour les travailleurs, accordé gratuitement aux malades les soins du médecin et les médicaments, partagé avec le personnel de l'usine ou de l'atelier les bénéfices réalisés. Ces heureuses initiatives n'ont pas suffi pour remédier au mal.

Un manuel d'histoire socialisant : ROGIE et DESPIQUES, Histoire de la France et de sa civilisation, CE, F. JUVEN, 1905

cherchaient à se rendre ces puissances favorables parce qu'ils craignaient tout ce qui pouvait leur nuire.

V

Les fêtes pendant le moyen âge et au temps des rois.

Le moyen âge fut une époque entièrement dominée par la religion chrétienne; celle-ci présidait à tous les actes, tristes ou joyeux, de la vie humaine; aussi toutes les fêtes, même celles du peuple, furent religieuses et prirent naissance dans l'église.

L'église était la maison commune à tous les fidèles du même Dieu, unis dans les mêmes espérances, par les mêmes prières. Aux jours de fête, la multitude du peuple se trouvait à l'aise dans l'ample nef de la cathédrale, elle admirait l'autel brillamment illuminé où évoluaient, en disant l'office, des clercs vêtus d'or et de soie. Pour ces pauvres gens, la messe avec ses chants constituait un véritable spectacle; le malheur est que les prêtres n'y parlaient qu'en latin, langue incomprise des simples fidèles.

Afin d'intéresser ces auditeurs naïfs, les prêtres imaginèrent de représenter, dans l'église, au milieu de l'office, le sujet de l'évangile du jour. A la Noël, par exemple, ils installaient une crèche avec le bœuf et l'âne; un enfant figurait l'enfant Jésus, et des clercs, costumés en hommes ou en femmes, représentaient les divers personnages du drame en récitant les passages de l'Évangile correspondant à leur rôle.

Ce spectacle plut tant à la foule et prit une si grande importance qu'il fut bientôt séparé de l'office et transporté à l'entrée de l'église. Là, le porche servait de scène, la façade avec ses sculptures, de décor. La po-

**Un manuel d'histoire laïque : la messe est un spectacle
ROGIE et DESPIQUES, v. ci-contre**

à nous donner ses petites économies ! Bonne mère Etienne !

— Eh bien, mes enfants, dit l'oncle Frantz, nous arriverons bientôt à Reims; profitons-en pour acheter une chaude couverture que nous offrirons à la mère Etienne. Reims est la ville des lainages par excellence, et notre bateau va y rester assez de temps pour que nous y puissions faire notre achat.

L'oncle Frantz et ses deux enfants parcoururent la belle ville de Reims, la plus peuplée du département de la Marne.

C'était un jour de marché, et partout s'étaient les produits de la Champagne, qui consistent surtout en lainages, en fers, en vins célèbres.

— Les lainages, dit l'oncle Frantz, sont la plus ancienne des industries françaises et une de celles où la France l'emporte sur ses rivales. On arde et on peigne des laines, puis on les tisse, et les tissus de Reims, de Sedan, ont justement renommés.

Tout en causant ainsi, on choisit une bonne couver-



La Champagne tire son nom des vastes plaines couvertes en partie de vignobles, en partie de vastes forêts. Mezieres (le chef-lieu des Ardennes) est une place forte sur la Meuse. Sedan est une petite place forte célèbre par la défaite de Napoléon III. Châlons-sur-Marne, Reims (109 300 hab.), Epernay font un grand commerce de vins. Troyes (52 100 hab.) fabrique de la bonneterie et des robes. Chaumont, des rautes et des outeaux. Langres a une coutellerie très renommée.



OUVRIÈRES DE REIMS CARDANT ET PEIGNANT LA LAINÉ. — La laine, comme le coton, a besoin d'être débarrassée de tous les filaments étrangers et de toutes les impuretés. Pour cela on la cardé. Ce mot vient d'une espèce de chaplon à tête épineuse, la cardère, dont on se sert pour brosser la laine. Ensuite on la peigne comme nous peignons nos cheveux.

Un livre laïcisé : la cathédrale de REIMS a disparu du paysage
BRUNO : Le Tour de la France par deux enfants, BELIN, 1895

ROMAIN ROLLAND
PRÉSENTÉ AUX
ENFANTS PAR
M^{me} HÉLIER-MALAURIE
LIVRE DE LECTURE
COURS MOYEN ET SUPÉRIEUR
CERTIFICAT D'ÉTUDES

Vers la
paix par
l'intelligence
et l'amour

ALBIN MICHEL ÉDITEUR
1932

Un livre interdit en 1941
Romain ROLLAND - Mme HELIER - MALAURIE, Jean-Christophe, C.M. - C.S., ALBIN Michel 1932

CHAPITRE XIV : LES CONTRADICTIONS DE LA CRITIQUE :

LE LIVRE D'ENSEIGNEMENT EST-IL, DE PREFERENCE, RESPECTUEUX ET CONFORMISTE ?

Cent déclarations récentes prouvent que, comme au QUEBEC, les familles françaises "craignent passionnément l'endoctrinement de leurs enfants et réaffirment leur foi dans l'apolitisme de l'Ecole" (1). De Jules FERRY à M. HABY, tous les responsables du Ministère de l'Education ont voulu imposer aux maîtres comme aux auteurs de manuels l'observance d'une stricte laïcité, c'est-à-dire l'abstention sur tous les sujets qui divisent l'opinion et qui pourraient scandaliser ne serait-ce qu'un seul père de famille. La difficulté demeure, et elle n'est pas mince, de distinguer les thèmes interdits de ceux qui recueillent l'adhésion la plus large, à défaut de réaliser une unanimité inaccessible. S'aventurer sur des terrains non encore stabilisés suscite immédiatement des réactions vigoureuses, le précédent chapitre en fait foi ; mais, en présentant comme banal, naturel, allant de soi, l'ensemble des positions idéologiques qui paraissent fonder un type de société, est-on assuré de ne pas mécontenter une fraction non négligeable de l'opinion ? Les sociétés unanimistes se font rares et, à l'inverse, le pluralisme gagne du terrain jusqu'à être reconnu en tant que donnée politique irréfutable. Existe-t-il une seule option philosophique ou morale susceptible d'être exposée dans un manuel, qui ne trouvera pas, un jour, quelque part, un adversaire déterminé et d'autant plus véhément ?

Les auteurs scolaires de l'Ancien Régime avaient cru trouver une sécurité idéologique totale et définitive en évitant toute allusion au monde contemporain : refus de l'histoire moderne, géographie réduite aux traits physiques, peu ou pas d'enseignement scientifique. La littérature du siècle, avec ses passions, ses désordres, était ignorée et l'on recherchait l'intemporel, l'universel, en privilégiant la religion, les beaux modèles de

(1) v. supra, p. 332

l'Antiquité, la grammaire et les exercices de style. Le respect de la forme laissait soigneusement dans l'ombre les problèmes de fond. Dès le début du XVIIIème siècle, écrivains, moralistes et philosophes avaient mis l'accent sur les conséquences sociales d'une inadaptation d'abord volontariste puis, de plus en plus, entretenue en vertu des habitudes acquises. M. SNYDERS énumère de nombreuses diatribes relatives au contenu étrangement démodé d'une formation qui, en apparence, ne pouvait que concerner des moines, des notaires et des oisifs. FLEURY, Charles NODIER, VOLTAIRE, le Président ROLLAND, GRIMM, TURGOT, d'HOLBACH, LA CHALOTAIS, tous les auteurs consultés par M. SNYDERS, exprimèrent à leur manière la même indignation devant une inculcation qui, à supposer qu'elle réussit à façonner durablement les esprits, ne visait qu'à "peupler les séminaires, les cloîtres, et les colonies latines" (1).

Ces livres surannés, à peine modifiés, devaient surmonter bien d'autres écueils que la surprise et la réprobation des Philosophes puisqu'on les retrouvera dans la gibecière de Victor HUGO et dans celle d'Emile ZOLA. Pourtant, à partir de 1792, l'ardeur révolutionnaire pénètre dans les écoles où l'instituteur se dit franchement républicain. Les anciens manuels en font les frais : "...ainsi, dans l'école religieuse privée de M. SAVOURE, éclata, au mois de Novembre 1793, une révolte : des évangiles, catéchismes, livres de messe, livres de piété, tout ce qui avait un cachet religieux fut amoncelé dans la cour et brûlé avec des démonstrations de joie sauvage" (2).

La Convention se préoccupait d'organiser un enseignement primaire obligatoire et gratuit. Ce fut l'objet du décret "Bouquier", du 29 primaire an II (19 Décembre 1793), qui, parallèlement, proscrivait les livres contraires à l'esprit républicain et à la nouvelle religion de l'Etre suprême. Le 13 nivôse An II (2 Janvier 1794), un nouveau décret annonce l'envoi d'un "Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français" aux

(1) LA CHALOTAIS, d'après M. SNYDERS, op-cit, p. 349

(2) MORANGE et CHASSAING, *Le Mouvement de Réforme de l'Enseignement en France*, p. 106.

*Contre les
manuels
du fanatisme*

Armées, aux municipalités, aux sociétés populaires et à toutes les écoles de la République. La Convention désirait donner à tous les jeunes citoyens un livre élémentaire de morale qui, "substitué aux catéchismes, aux livres bleus dont on obscurcissait leur imagination et avec le secours desquels on les préparait à l'esclavage, en les éloignant de la vérité", devait leur inspirer une généreuse émulation, et les enflammer du désir d'imiter les vertus des fondateurs de la République (1).

Avec beaucoup de retard, et à une époque où l'élan révolutionnaire s'affaiblissait jusqu'à laisser deviner une réaction imminente, plusieurs catéchismes républicains furent examinés et primés par les Assemblées du Directoire (1796). Etaient-ils conformes à ce qu'on pouvait légitimement attendre d'esprits républicains et démocratiques ? M. CHASSAING montre que les auteurs s'y méfiaient encore davantage du peuple que de l'aristocratie. Ils avaient fort bien compris que la révolution avait été faite par la Bourgeoisie, et à son profit. Sur le plan métaphysique, on conservait un déisme dogmatique tout en condamnant sans nuances la religion catholique et ses ministres. Le riche et le bourgeois sont exaltés, les humbles et les femmes considérés avec défiance. Les serviteurs sont l'objet du plus grand mépris. Par-dessus tout, la défense de la propriété domine. Malgré quelques outrances verbales, M. CHASSAING considère que ces ouvrages offrent, généralement, un contenu assez modéré et que les auteurs ont montré une certaine timidité, demeurant nettement en retrait sur les intentions des hommes au pouvoir (2).

Le premier exemple ayant été donné par la Convention, désormais, tout au long du XIXème siècle et jusqu'en 1920, les livres scolaires seront l'occasion de querelles entre les partisans de l'imprégnation religieuse et ceux de l'éducation civique, entre les défenseurs du régime monarchique et ceux du régime républicain. Les temps forts en furent, évidemment, le débat sur la laïcisation de l'Ecole publique, de 1863 à 1868, et la querelle

(1) BUISSON F., *Dictionnaire de Pédagogie*, p. 1607

(2) MORANGE et CHASSAING, op-cit, p. 182

parlementaire de 1910. Au chapitre précédent, on a pris en compte les arguments du camp conservateur contre les nouveaux manuels laïques, "impies, révolutionnaires, anarchistes". Le parti laïque et républicain ne fut pas en reste et retourna l'accusation contre l'Ecole libre et ses livres, ordonnés à la propagation de croyances et de modèles politiques périmés. Déjà, de 1883 à 1888, les députés et les sénateurs républicains avaient révélé que les livres destinés à l'enseignement congréganiste considéraient la tolérance comme un écart des voies du bien, la Révolution comme destructrice et non réformatrice, et que ce qui a été fait depuis n'était ni durable, ni bon". (1). La campagne engagée par les cardinaux et évêques de France, en 1909, déchaîna la tempête dans le personnel de l'enseignement primaire et dans les cercles politiques républicains au pouvoir.

Jules PAYOT, l'un des auteurs condamnés, ironise sur les "balivernes qui, aujourd'hui, amusent même les enfants, et qui persistent dans l'enseignement religieux : Dieu a créé toutes choses il y a six mille ans, la femme a été tirée d'une côte d'ADAM, etc... (2). Le Ministre de l'Instruction publique, Gaston DOUMERGUE, se mit à la recherche des "perles", des citations et des "exemples délicieux" qui fourmillent dans les livres. Il en trouva de nombreux dans les manuels d'histoire : chaque événement est expliqué par la volonté de Dieu : les Russes qui défont NAPOLEON sont les vengeurs du Vicaire de Jésus-Christ bafoué par l'Empereur ; la révolution de 1848 est le châtement des persécutions religieuses de la monarchie de Juillet, et la défaite de SEDAN, la conséquence directe de l'abandon de ROME par NAPOLEON III. Le principe des historiens catholiques est clair : la France ne doit pas oublier sa mission de fille aînée de l'Eglise, son histoire est là pour témoigner qu'elle s'est montrée fidèle à cette vocation et que la honte et la misère sont venues fondre sur elle quand elle s'en est écartée. Constamment, l'histoire de l'Eglise passe

(1) d'après Mme FREYSSINET-DOMINJON, op-cit, pp. 67-75

(2) Jules PAYOT, agrégé de philosophie, auteur du *Cours de Morale, de l'Éducation de la Démocratie, les Idées de M. BOURRU, délégué cantonal ; de la Croyance* etc...

avant celle du peuple de France. Tout est subordonné aux intérêts de l'Eglise, tous les faits, tous les événements, tous les souverains, tous les régimes, toutes les lois qui ont été en opposition avec les intérêts de l'Eglise, avec les fins de l'Eglise, sont condamnés. Les auteurs marquent leur préférence pour les hautes époques de chrétienté, masquent les faits gênants et traitent avec un esprit d'absolu dénigrement les oppositions à l'Eglise catholique. Ces manuels de l'Ecole libre sont qualifiés d'intolérants et d'antidémocratiques. L'initiative malencontreuse des milieux catholiques irréductibles permit donc au parti républicain de montrer, à partir du contenu manifeste des livres d'éducation chrétienne, que cette dernière est, en définitive, factieuse : leur façon de raconter l'Histoire est volontairement contraire à la vérité scientifique, on s'en doutait, mais elle est, de plus, contre-révolutionnaire : lorsqu'ils racontent la Révolution, les manuels catholiques n'ont pas un mot pour relever ce qu'elle a eu de grand, la prodigieuse fécondité de son mouvement. Au contraire, rien que des paroles de haine, rien que des malédictions. La Révolution est fille de SATAN, provoquée par les philosophes impies et immoraux, animée par des principes néfastes et faux, et conduite par des hommes de sang. La souveraineté populaire ou nationale n'a pas de sens, la définition de la loi comme expression de la volonté générale est fausse, le principe de l'autorité ne peut se trouver dans le peuple (1).

En un mot, le meilleur régime politique ne peut être la république démocratique ; c'est le régime passé, c'est le régime d'avant la Révolution, de bien avant la Révolution qui est, pour les auteurs catholiques, le régime idéal ; et ils essayent de le persuader aux enfants des Ecoles privées : l'idéal, c'est la royauté de droit divin.

A la tribune de la Chambre des Députés, des orateurs brossèrent un sombre tableau des conséquences sociales néfastes d'un enseignement rigide qui paralyse les cerveaux des enfants pauvres en leur inculquant une résignation dangereuse pour eux et profitable aux exploités. Leurs manuels de classe présentent, de façon déformée, certains aspects de la législation, comme la loi sur le divorce ou le chapitre sur le travail, considéré

(1) v. infra, préface de Mgr. BAUDRILLARD, partie Suppléments, X

comme le châtement infligé à l'homme pour le rachat de sa faute (1). Apparemment, le grand débat ne sera suivi d'aucune conclusion concrète : les interdictions ministérielles de livres scolaires resteront limitées à un petit nombre de titres, environ treize, dès 1905, alors qu'on aurait pu présager un renfort de sévérité, après les passions de la querelle nationale.

La loi DEBRE
et les
manuels

Mme FREYSSINET-DOMINJON porte ensuite son attention sur un débat parlementaire beaucoup plus récent, celui de Décembre 1959, consacré au projet de loi sur l'aide publique aux établissements d'enseignement privé. Les orateurs de la gauche, hostiles au projet, fondèrent leur argumentation sur le contenu des manuels d'histoire (le Ster-Guillemain, éditions de l'Ecole) et d'instruction civique (non identifiés). On y retrouve les idées traditionnelles de l'école catholique : attaques contre la Renaissance, contre la Réforme, exaltation du soulèvement vendéen en 1793, dénonciation des lois anti-religieuses et anti-chrétiennes de 1882-1885, des lois sur le divorce, de la séparation des Eglises et de l'Etat, allusions hostiles au régime parlementaire et à la République, en général (2).

Le nationalisme

Dans une moindre mesure, la passion partisane n'y étant point mêlée, d'autres excès des manuels étaient stigmatisés. On est frappé par l'insistance avec laquelle l'esprit patriotique et revanchard soufflait à travers les manuels de lecture, de morale et de récitation, entre 1870 et 1914. S'il était largement majoritaire dans l'opinion, il ne faisait pas l'unanimité, notamment chez les socialistes. Voici comment Emile ZOLA dénonçait la violence dans les manuels : "Marc, surtout, dès les premiers jours, voulut réagir contre l'éducation de violence, de terreur et de sottise donnée à l'enfant. On n'exaltait en lui, par le livre, par l'image, par les leçons de chaque heure, que le droit du plus fort, les massacres, les carnages, les villes dévastées, anéanties... Les livres de prix donnés aux élèves, les petits journaux publiés pour eux, jusqu'aux couvertures de leurs cahiers de devoirs, ne leur mettaient

(1) cf. FREYSSINET-DOMINJON J., *Les Manuels d'histoire de l'Ecole libre*, pp. 67-75

(2) id, ibid, p. 82

sous les yeux que des armées s'égorgeant, des navires s'incendiant, l'éternel désastre de l'homme devenu un loup pour l'homme. Et quand il ne s'agissait pas d'une bataille, c'était un miracle, quelque légende absurde, source de ténèbres..." (1). (2)

Dans la deuxième moitié du XXème siècle, l'analyse critique de la littérature scolaire, moderne ou ancienne, se réoriente radicalement. En 1910, il était admis que les ouvrages écrits pour les Ecoles confessionnelles catholiques représentaient le symbole de l'obscurantisme, de la réaction la plus noire. Cinquante ans plus tard, leur caractère particulier ne soulève plus guère de critiques, tout au plus l'intérêt scientifique de chercheurs comme Mme FREYSSINET-DOMINJON, MM. RULON et FRIOT et d'autres érudits. Par contre, les manuels destinés à l'Ecole publique, laïque et républicaine retiennent, de plus en plus, l'attention des spécialistes de l'éducation, les sociologues en particulier. Ils y traquent les contradictions de l'Ecole, qui se veut et se croit libérale, sociale, émancipatrice mais qui, au contraire, ne serait qu'un instrument de conditionnement au service de la classe bourgeoise dominante.

Avant le premier tiers du XXème siècle, on ne trouvait pas trace de dénonciation des modèles suggérés, en transparence, par le discours pédagogique : lorsque l'engagement idéologique des manuels était dénoncé, il l'était pour son expression immédiate, et personne n'aurait songé à suspecter le machiavélisme ou l'inconscience des auteurs et des éditeurs. Aujourd'hui, grâce à l'analyse de contenu, technique d'investigation née aux Etats-Unis (LASWELL, BERELSON, DSGOOD), les chercheurs débusquent les opinions profondes des auteurs, ou des groupes sociaux qu'ils représentent, à travers ce corpus privilégié des livres scolaires, sur toutes sortes de concepts, essentiellement sociaux : racisme, néo-colonialisme, sexisme, capitalisme, militarisme, stratification sociale, etc... En effet, leur problématique n'est plus guère attirée par les données spirituelles, ni même par les options

(1) ZOLA E., *Vérité*, Oeuvres complètes, tome VIII, pp. 1148-1149

(2) v. infra, Supplément IX

Vers un
renversement
de la
critique

La critique
s'exerce
à profondeur

d'ordre politique : ils tendent, presque toujours, à démontrer le profond conservatisme social du contenu latent des manuels. Les recherches réalisées ou en cours ne se fondent pas exclusivement sur des parutions récentes mais s'orientent, également, vers le matériel livresque de naguère, dont on escompte la révélation des ambiguïtés de systèmes scolaires comme celui de la IIIème République, masquées, jusque-là, par une sorte d'auréole quasi-légitime (1).

C'est ainsi que les Histoires de l'Education, qui n'ignorent plus les données de la sociologie, mettent en évidence la persistance, bien acceptée, de deux Ecoles, jusqu'à la crise de 1939-1945 : l'Ecole primaire et ses prolongements institutionnels, Cours complémentaires, Ecoles primaires supérieures, Centres d'Apprentissage, étaient chargés de conduire les enfants des couches populaires jusqu'à leur insertion dans la vie professionnelle : l'agriculture, l'artisanat, l'usine, la boutique, le bureau. L'enseignement secondaire, lui, recevait uniquement les enfants de la Bourgeoisie, dès la classe de 11ème des petits lycées, et les amenait, sans rupture, jusqu'aux portes de l'Université. C'est ce qu'on nomme de préférence, de nos jours, le double réseau primaire-professionnel et secondaire-supérieur. Or, les deux types de culture dispensés et distillés, en particulier, par les manuels, restaient radicalement différents : cela permettait aux "héritiers" de se distinguer de la masse et de se reconnaître, entre eux, par un langage, une éthique, des références communes. M. PROST voit ainsi l'intervention des livres dans la formation de l'élite du moment : l'introduction de la littérature française est l'occasion, pour BRUNETIERE, de définir en quoi un auteur est "classique" : il est sélectionné en raison de sa parenté avec les anciens et de sa valeur morale ; les manuels cherchent à maintenir une continuité, à prolonger une tradition mais, aussi, à constituer un univers artificiel, étranger aux réalités vécues par les enfants, tout autant que VIRGILE et CICERON : "six ans durant, c'est sur eux qu'il faudra que l'on vive, pour ainsi dire, allant tour à tour du CID à POLYEUCTE, et du MISANTHROPE aux

(1) cf. Les ouvrages de Gaston BONHEUR : *Qui a cassé le vase de SOISSONS ?*

Femmes savantes... Dès lors, cette littérature classique est destinée à fournir les mots de passe auxquels se reconnaîtront les membres d'un même milieu" (1).

De la ségrégation scolaire, on passe, tout naturellement, à la ségrégation professionnelle et sociale, à l'inégalité des sexes, aux rapports familiaux, au tableau de la respectabilité bourgeoise, confortée par la bonne conscience, etc... Tous ces thèmes étant mêlés dans la plupart des textes recueillis, nous n'entreprendrons pas de les isoler arbitrairement.

Dans le tableau de la respectabilité "bourgeoise" ou, si l'on préfère, de la morale hypocrite, figure en bonne place le tabou sexuel. M. MARQUET en note la persistance dans les ouvrages de littérature destinés aux grandes classes : "Sauf erreur, ou exceptions rarissimes, toutes les oeuvres de notre littérature -où se puisent celles des programmes- ont été écrites par des adultes pour des adultes... Pourtant, tel est le paradoxe de notre enseignement, nous estimons -à tort, à raison ?- que ces oeuvres destinées à des adultes doivent être connues aujourd'hui par des garçons et des filles de moins de 17 ou 18 ans... De ce paradoxe, on pouvait se sortir par plusieurs biais : un choix d'oeuvres innocentes et sans danger, des textes revus et corrigés *ad usum delphini*, ou encore des points de suspension bien placés. Bien entendu, tous ces procédés ont été utilisés, mais non sans incohérence. Le résultat, tel qu'il apparaît, dans les ouvrages scolaires, est donc, souvent, assez cocasse" (2).

"J'aime les biographies, et nos élèves aussi, si j'en juge par mes souvenirs... L'essentiel est de savoir jusqu'où on peut aller.

"Dans les manuels scolaires, on ne va pas très loin et souvent même on n'aboutit qu'à des affirmations sommaires ou à des formules a priori, entre-coupées de longs silences pudiques. Exemples : VOLTAIRE et Mme du CHÂTELET, VERLAINE et RIMBAUD, BAUDELAIRE et Jeanne DUVAL" (3).

(1) PROST V., *Histoire de l'Enseignement en France*, op-cit, p. 333

(2) MARQUET P.B., *Est-ce le Français que j'ai enseigné ?*, p. 103

(3) *ibidem*, pp. 122-123.

Contre le
sexisme

L'actualité de l'année 1975, "Année de la femme" par la volonté gouvernementale, a redonné vigueur à la révélation du "sexisme" dans la littérature scolaire. Le modèle de la femme, de la mère, y est évidemment conforme à celui que se forge la société traditionnelle: faiblesse, fragilité, sentimentalité, soumission au pouvoir masculin, rôle professionnel subalterne, capacité conceptuelle limitée, etc...

La Secrétaire d'Etat à la Condition Féminine et le Ministre de l'Education ont pensé à une enquête sur l'image de la femme dans les manuels scolaires. Mme GIROUD a proposé une recherche sur les stéréotypes discutables pouvant donner de la femme et de la vie au foyer une image anachronique ou dévalorisante. Le magazine "l'Education" publie l'essentiel des conclusions de la recherche. Conduite par des spécialistes de l'ex-I.N.R.D.P. et portant sur soixante et onze livres de français du niveau élémentaire utilisés dans deux Académies, l'enquête a confirmé ce que nous savons déjà : la femme est souvent malade, elle use de la ruse pour dominer l'homme, fait preuve davantage que lui d'ignorance, de prétention et de frivolité ; elle est vouée à la douleur morale et à l'abandon et son apparition fréquente, parmi les fleurs, l'identifie à la Vierge, mère douloureuse. Elle est aussi, fréquemment, associée à la nourriture et à la maladie des enfants car elle est au service des autres. Souvent, les femmes jouent le rôle de personnages excentriques, inspirés de modèles romanesques et cinématographiques (1) (2).

De proche en proche, on parvient ou on revient au reproche fondamental : tous les manuels, ou peu s'en faut, sacrifient aux canons de la classe bourgeoise : l'Ordre social et ses composantes qui sont l'ordre moral, familial, professionnel, littéraire, esthétique. Les accusés sont en service depuis le Cours préparatoire jusqu'à la classe terminale.

La convention
morale et
faususement native

C'est ainsi que M. DEBERNE juge les petites méthodes de lecture pour le Cours préparatoire : les poncifs habituels sont la famille unie et heureuse où l'on ne parle jamais des soucis, du travail, où les enfants sont toujours sages ;

(1) BOUSQUET C., *L'Eternel féminin à l'Ecole*, l'Education, n° 241, p. 40
DANNEQUIN C., *Etre une fille en 1976*, l'Education, n° 293, p. 9

(2) v. infra, partie Suppléments, n° XIV

les auteurs tombent, la plupart du temps, dans l'ornière traditionnelle de la mièvrerie et de l'anthropomorphisme ; les jouets et les bêtes parlent de façon faussement naïve ou enfantine ; la vie dans les grands ensembles est présentée de façon idyllique (1).

A travers 870 textes, répartis dans 14 manuels de lecture en usage dans trois écoles élémentaires. Mme MOLLO dégage les constantes de cette littérature scolaire, qui n'aurait évolué qu'en apparence depuis la fin du siècle dernier : "les auteurs des manuels sont tous d'accord pour faire, de la leçon de lecture, une occasion de réflexion sur l'homme et la vie en société... L'homogénéité des livres, des contenus des livres de lecture, mérite donc de retenir l'attention" (2). Mme MOLLO reconnaît, ainsi, un archaïsme accusé dans les modèles d'existence présentés avec faveur, un sentimentalisme compliqué dans les rapports familiaux et l'éternel sexisme dans les tableaux de la femme au travail : "L'encombrement sentimental des textes laisse peu de place à l'objectivité. Le respect des traditions et l'amour du passé aident l'adulte à compenser, par l'évocation heureuse de ses souvenirs, les déceptions que lui impose son engagement dans la vie moderne..." (3).

"Personne ne conteste jamais l'autorité paternelle. Dans les manuels de lecture, le père ne peut pas se tromper. Ce chef de famille exemplaire, qui sait si bien user de sa toute-puissance, s'apparente au père traditionnel de famille bourgeoise... Les métiers destinés aux femmes ont une vocation sociale (institutrice, infirmière), demandent peu de qualifications (serveuse, vendeuse) ou se rapprochent des tâches ménagères (couturière)... !" (4). En étudiant trois manuels de lecture, sur un plan diachronique, (1950, 1966, 1967), M. MARCHAND parvient à des constatations du même ordre : les thèmes bucoliques persistent dans les trois ouvrages : "Le Monde du travail est encore

(1) DEBERNE F., *Pour apprendre à lire*, Le Monde de l'Education, n° 12, p. 23

(2) MOLLO S., *L'Ecole dans la société*, p. 70

(3) MOLLO, op-cit, p. 107

(4) *ibid*, p. 125

Les valeurs
u bon vieux
temps, les
joies de la
famille

celui des petits métiers. Les grands ensembles, la production industrielle, tout ce qui dépasse l'échelle de l'homme seul, n'est guère encore attesté .. "Les maîtres corrigent encore, dans un sens conservateur, les manuels qui, pour tant, ne sont guère progressistes"... Tel est le monde "petit bourgeois" que l'école publique transmet depuis bientôt un siècle ... Les livres de morceaux choisis jouent, dans le processus de cette transmission, un rôle capital que les maîtres ne paraissent pas voir, tellement ils sont habitués à vivre dans leur voisinage" ... (1).

Plusieurs auteurs cherchent à caractériser le monde du travail, tel qu'il est vu par les livres scolaires. Sur l'Ecole élémentaire, Mme MOLLO confirme son jugement général :

L'ordre dans le travail

"La représentation du travail à l'école s'inscrit bien dans une conception traditionnelle et conformiste de l'éducation... Pour l'enfant, les jeux sont faits ; il ne s'agit pas de choisir, mais de se conformer à un modèle imposé par l'adulte... Mais comment peut-on espérer faire du bon écolier un bon travailleur, en se contentant de lui présenter des professions peu dynamiques, archaïques ou en voie de disparition ?... L'étude de la représentation du travail dans la littérature scolaire montre bien comment, en se référant à une société périmée, l'école s'attache à une conception statique de l'éducation qui porte en elle une cause d'inadaptation" (2).

Un professeur de Psychopédagogie, M. TEIL, fait part du travail effectué par des instituteurs stagiaires autour de l'idéologie perceptible dans quatre manuels de lecture ou de français. Les thèmes délimités étant la famille, les loisirs, l'école, le travail... M. TEIL retient seulement, pour son court article, celui du travail. Le travail à la campagne est souvent représenté non comme un labeur fatigant, harassant et peu rémunéré mais plutôt comme une activité exaltée par l'amour de la terre. Les artisans paraissent

(1) MARCHAND F., *Le Français tel qu'on l'enseigne*, pp. 176-183

(2) MOLLO S., *op-cit*, p. 107

fort heureux car l'important, ce n'est pas le bénéfice, c'est le travail bien fait. Les ouvriers sont fiers et heureux, durs, hardis, puissants, adroits ; "une fillette de douze ans qui doit remplir des sacs de chicorée à longueur de journée accomplit sa tâche avec joie". "D'autres métiers : infirmière, médecins, représentants de commerce sont représentés, surtout en ce qui concerne les premiers, comme des métiers où se révèlent l'amour de l'humanité et un dévouement à toute épreuve". Et M. TEIL conclut, avec ses stagiaires : "Nous aboutissons à une vision si unilatérale qu'elle semble caricaturale et, pourtant, - l'analyse des textes montre une concordance et une cohérence qui vont s'amplifiant avec l'affinement de celle-ci..." (1).

Un article de Mme MARTRES-SICARD est consacré aux manuels d'enseignement du français dans les C.E.T. (Collèges d'Enseignement Technique). Une vision très particulière du monde du travail y est suggérée : patrons et ouvriers connaissent la même détresse et sont unis par la solidarité des intérêts du cœur ; la vieille servante, décrite par FLAUBERT dans "Madame BOVARY", est ridée comme une pomme d'api parce qu'on est en Normandie ; l'image en est tirée d'un pays spécialisé dans la culture des pommes ; la noce paysanne (mariage d'Emma avec le Docteur BOVARY) n'est que la description d'une fête vulgaire, aux plaisirs bruyants et faciles ; l'image finale, retenue du dénouement de "Germinal", de ZOLA, c'est la fraternité entre patrons et ouvriers qui, après la grève sans résultats, retournent à la mine, travailler dans l'ordre et dans le soulagement. Plusieurs paragraphes de Mme MARTRES-SICARD sont à citer : "On parvient, ainsi, à effacer la marque infâme des élèves en situation d'attardés ou de rejetés, en leur distillant le mépris de ce qui est populaire et en les faisant tendre à l'imitation d'une classe qu'ils croient idéalement supérieure... le manuel émet une thématique qualitative des conditions sociales : "le travail dans la joie", "le recul des injustices", "le progrès en marche", "les douceurs d'aujourd'hui..." (2).

Au début du siècle, les manuels de l'enseignement privé censuraient romanciers et poètes au nom des bonnes mœurs. Les manuels de

(1) TEIL P., *Manuels de lecture et idéologie*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 132, pp. 16-17

(2) MARTRES-SICARD B., *Les manuels d'enseignement du français dans les C.E.T.*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 132, pp. 23-26.

*L'attrait des
bons et beaux
modèles*

littérature les plus répandus dans les Collèges et les Lycées publics sont convaincus de se plier à un conformisme attardé, de même nature : "VERLAINE est présenté comme un homme faible, ayant eu une vie de débauche" (1).

"Mathurin REGNIER est parfois vulgaire, parfois surabondant. SAINT-AMAND est grand buveur, gros mangeur, libertin de moeurs. DIDEROT manque de tact et de délicatesse. Sa sensibilité est, avant tout, une émotivité physiologique, trop exubérante, peu raffinée, elle ne révèle nullement une âme exquise... Il commet des fautes de goût... Il est vulgaire de coeur... Il lui arrive d'être cru et grossier... très matériel, il semble avoir été prédestiné au matérialisme...

"ZOLA donne trop volontiers la prééminence aux instincts... Il en résulte un climat de vulgarité matérielle... son parti-pris pseudo-scientifique, aujourd'hui bien désuet, constitue l'incontestable faiblesse de ses romans à thèse..."

"MICHELET est aveuglé par sa haine de l'ancien régime, Son oeuvre n'a plus la sûreté qui convient à l'histoire. Il s'érige en juge et prononce ses sentences au nom de principes simplistes : l'ennemi, c'est le passé... l'ami, c'est l'avenir, le progrès et l'esprit nouveau..." (2).

A l'inverse, GUIZOT et THIERS reçoivent des compliments, l'un pour son intelligence pénétrante, l'autre pour la clarté et l'objectivité du récit". Et M. GALTAYRIES ajoute : "Voilà du moins des gens que la haine n'aveugle pas et qui ne confondent pas politique et histoire !..."

"Ces citations peuvent amuser ou indigner et chacun peut, à sa guise, poursuivre le relevé. Il suffit de lire. Le discours est, dans l'ensemble, cohérent. La littérature est affaire d'ordre, d'inspiration et, si possible, de bons sentiments... Le choix des textes et des auteurs... souligne, comme on pouvait s'y attendre, l'idéologie conservatrice qui sous-tend ce travail... Quelques écrivains d'importance ne sont jamais cités... Bien sûr,

(1) MARTRES-SICARD B., *Les manuels d'enseignement du français dans les C.E.T.*, les Cahiers Pédagogiques, n° 132, p. 26

(2) GALTAYRIES P.J., *Littérature engagée*, Les Cahiers pédagogiques, n° 132, p. 27

le genre de l'ouvrage impose des limites mais, alors, c'est le genre qu'il faut mettre en question. On ne peut s'initier en censurant, en sélectionnant. D'autant que, comme par hasard, on s'aperçoit que la plupart de ceux qui sont écartés ou maltraités sont ceux dont la lecture est prétendument "facile" ou ceux pour qui la littérature est, aussi, un outil de critique sociale. Le livre fait la part belle aux jeux poétiques, aux délires verbaux, à une certaine métaphysique littéraire mais gomme efficacement les écrivains du quotidien, des conflits sociaux, de l'oppression colonialiste...

"Inutile d'insister. Rien de cela n'est innocent, même (surtout) si c'est involontaire..." (1).

L'esthétique musicale de l'ouvrage de M^{lle} DRUILHE (2) rejoint l'esthétique littéraire de MM. LAGARDE et MICHARD, si l'on en croit le rapport de l'équipe d'AMIENS, rédigé par M. WALTER : "... les manifestations musicales sont retirées de leur contexte historique, social, politique, économique ; on ne parle que de la culture dominante, celle de l'Eglise, de la noblesse, puis de la bourgeoisie, ce qui laisse entendre que la culture populaire n'existe pas ou, lorsqu'elle est citée, c'est pour la dévaloriser. A travers les biographies des musiciens, des notions douteuses concernant "l'artiste", le "génie", etc... sont inculquées à l'élève et, par déduction, des notions concernant le "Français moyen", l'homme "ordinaire". La masse des élèves gardera l'image de l'artiste, homme exceptionnel, doué, prodigieux, précoce, alors que, n'ayant pas eux-mêmes manifesté ces dons, ils n'accéderont jamais à la musique, domaine réservé aux spécialistes ; ils savent qu'il y a une hiérarchie humaine naturelle, au sommet les génies, en bas eux-mêmes..." "Les enfants des classes populaires rejeteront, instinctivement, cette culture, parce qu'elle ne correspond pas à leur langage... Ceux qui, peu nombreux, l'adopteront, en adopteront les idées et les pratiques, celles d'un art individuel qui n'agit pas sur la vie quotidienne mais en constitue, au contraire, le refuge". (3).

(1) GALTAYRIES P.J., op. cit., p. 28

(2) DRUILHE P., *Histoire de la Musique*

(3) WALTER M., *Des manuels... innocents ?*, op-cit

Sur le même thème, qui lui est inspiré par les livres en usage dans les Collèges techniques, Mme MARTRES-SICARD se livre à une analyse de type socio-linguistique tendant à prouver que le style, lui-même, est facteur de sélection : "Les manuels scolaires des cycles longs et courts neutralisent l'intervention du temps", disent l'ensemble des théories idéologiques dénonçant les manuels, depuis 1968. "Or, cette neutralisation interdit le moindre repère à une classe qui ne possède déjà aucune mémoire écrite. Ce qui est passé se présente par " en ce temps là", par opposition à "de nos jours" et l'excessive utilisation du verbe ETRE contribue à éliminer, au même titre que l'impératif, itératif, les interlocuteurs du discours parlé, unique document des classes dominées. Le discours parlé est rendu atone par le pronom ON qui cautionne le discours écrit du dominant. Les mots ont un rapport nul car ils tiennent pour juste ce qu'ils énoncent... ce qui est populaire s'accroche nécessairement à une condescendante médiocrité, voire vulgarité, au profit d'une lexicologie de la normalité devenant, elle, imitable : le vrai, le grand, le beau, le vertueux, l'authentique, l'admirable, le gracieux, le dévoué qualifient les auteurs, les textes, les sentiments, les héros, instituent la vérité d'un certain ordre des choses" (1).

Les livres de mathématique préoccupent, également, les Cercles de recherche et d'action pédagogique (C.R.A.P.), ainsi que l'Equipe de recherche d'AMIENS : "... Le souci, louable, d'être concret, teinte bien des énoncés d'un conformisme moral ou sentimental dont l'ingénuité, faussement innocente, martèle les poncifs ambiants". Les livres et les fichiers les plus répandus dans les classes de 6ème et de 5ème proposent des énoncés qui font une continuelle allusion à un style de vie, à des mythes et des rites qui sont ceux de la classe dominante : l'avalanche des cadeaux de Noël, les jeux de bridge et d'écarté, les vacances en Italie et en Suisse. Le racisme latent est détecté dans une formule incontrôlée : "En pays musulman, existe-t-il

(1) MARTRES-SICARD B., op-cit, pp. 25-26

*mathématique,
des bourgeois
des prolétaires
et
sélection*

une application de l'ensemble des hommes mariés dans l'ensemble de leurs épouses ?". Ces trouvailles permettent au groupe des C.R.A.P. de conclure : "Ce modernisme des énoncés, cette pseudo-ouverture au monde cachent mal une grande légèreté des auteurs, naïfs ou inconscients, dans le maniement des idées et des mots. La rigueur qu'ils demandent au langage mathématique ne serait-elle plus de mise quand on parle la langue commune ?" (1). Ces exemples sont, à la fois, corroborés et contredits par les manuels de calcul, écrits, il y a peu, pour les classes élémentaires. A travers les situations évoquées par les énoncés de problèmes, on n'aborde jamais l'existence des gens aisés, leurs problèmes financiers, leurs dépenses de luxe et de loisirs. Au contraire, il s'agit toujours de ménagères économes, de petits artisans, d'ouvriers payés à l'heure, de commerçants de détail à la clientèle populaire. Quelles pouvaient bien être les motivations profondes des auteurs ? Eviter d'éveiller des sentiments d'envie ? Cultiver l'impression de sécurité en montrant un passé récent, où la vie des petites gens était plus précaire qu'aujourd'hui ? Céder, sans réflexion, à la contagion des modèles ?

Quand les critiques se contredisent à nouveau

M. WALUSINSKI avait mis beaucoup d'espoirs dans la réforme de l'enseignement mathématique de 1970 qui devait, dans son esprit, provoquer une recherche féconde chez les maîtres et, au total, contribuer à rendre la mathématique accessible au plus grand nombre d'élèves. Que les manuels se soient emparés de la réforme, c'est sûrement dommage mais, malgré cela, M. WALUSINSKI se montre raisonnablement optimiste (2). Pour M. WALTER, tout indique, au contraire, que les livres nouveaux (GALION, MANESSE, MONGE, TOUYAROT) "reflètent au fond, assez fidèlement, les principes directeurs" d'une réforme qui n'était rien moins que démocratique. Contrairement à certains (cf. M. WALUSINSKI et les Cahiers pédagogiques), il ne croit nullement que les manuels ont nui à une réforme qui portait en soi toutes les promesses : "mythe de la neutralité de l'Ecole, conception idéaliste de la science,

(1) *Dans les maths, l'important c'est les définitions*,
Les Cahiers pédagogiques, n° 132, p. 30

(2) WALUSINSKI G., *Manuérialisation d'une réforme*,
Les Cahiers pédagogiques, n° 132 p. 28

... adhésion plus ou moins consciente à la technocratie, exaltation du travail en équipe, recherche des motivations dans le plus pur style du management... "L'absence totale d'attitude critique, vis-à-vis du rôle social des mathématiques, nous conduit ainsi, tout naturellement, des innocents (?) petits jeux de la maternelle à ce monstre sélectif, sûr de lui et dominateur, que l'adolescent va apprendre à connaître..." (1).

D'autres auteurs, que l'on a déjà vus se contredire sur la valeur didactique des mêmes ouvrages, s'opposent à nouveau sur leur contenu idéologique. M. MITTERAND réclame, à son tour, qu'on "tourne le dos aux thèmes abstraits, stéréotypés, exsangues, véritables moisissures de manuels (du genre : l'amitié, les humbles, l'amour des bêtes, la solidarité, etc...) (2) On devrait donc s'attendre à ce que les collections dirigées par M. MITTERAND échappent à la critique. Or, autopsiant précisément une nouveauté de l'une de ces collections, M. GALTAYRIES y reconnaît, sous l'apparente modernité, les tares historiques du manuel : "La réalité est obstinée : manuel et novation ne font, décidément, pas bon ménage... Un manuel ne peut être qu'un ouvrage respectueux et le respect est, ici, bien en place... (Ce manuel) reste... un élément directif d'une classe conformiste où la voix du maître est relayée, amplifiée par une voix plus officielle, soit-disant scientifique, et d'autant plus autoritaire".

"Sa situation commerciale lui impose un ton, un contenu, des méthodes qui en font -en dépit peut-être de ses auteurs- l'agent d'une culture traditionnelle et d'une idéologie conservatrice..." (3) (4).

Pratiquement, il ne se passe pas de mois sans qu'un ouvrage nouveau, un article de revue, une recherche universitaire, ne viennent apporter une contribution au procès des manuels de littérature . C'est ainsi que l'on

(1) WALTER M., *Des manuels... innocents ?*, Supplément au n° 31 de le Français aujourd'hui, M 9

(2) MITTERAND H., *La Belle au Bois Dormant*, Nouvelle revue pédagogique n° 1, p. 3

(3) LAUFER R. et LECHERBONNIER G., *Littérature et langage*, II, le conte et la poésie

(4) GALTAYRIES P.J., *Autopsie d'un manuel*, supplément au n° 32 de le Français aujourd'hui, M 10.

annonce l'achèvement d'une thèse de M. NATAF : "Les manuels de littérature à l'usage du deuxième cycle secondaire", où il a pour projet de montrer que les manuels et recueils de morceaux choisis encourent le reproche de donner comme naturelles, comme allant de soi, des choses qui sont le fruit d'un choix inconscient ou inavoué ; ces recueils fonctionnent toujours comme des pièges, car l'élève est contraint à partager les vues des auteurs sur l'interprétation des textes et les intentions des écrivains : leur consensus d'auteurs pédagogiques ne veut être que le reflet du consensus des gens de goût, alors que, en fait, il est fondé, d'abord, par la pratique universitaire, qui défère aux choix d'une clientèle socialement définie (1).

Un tableau sans complaisance ou un miroir déformant ?

Le tableau de la société française et des modes culturels qui ont sa préférence, tel qu'il transparaît à travers les manuels, n'est pas, c'est le moins que l'on puisse dire, du goût de tout le monde. On nous le montre surtout accordé aux vestiges des mentalités aristocratique, égoïste, paternaliste, sexiste, pudibonde, hypocrite, ce que les critiques semblent, volontiers, résumer par le terme d'idéologie bourgeoise. S'il s'agit là d'une description que, réellement, la majorité de nos concitoyens considère véridique et dont elle approuve le modèle, on serait alors fondé à mêler, dans une même répulsion, le modèle et son reflet dans la littérature scolaire. Mais, peut être, trouvera-t-on quelques motifs d'apaisement dans la façon dont les manuels et,

Comment voyons-nous les Autres ?

à travers eux, (si l'on persiste dans la thèse des analyses critiques), le Français moyen, voit les autres, c'est-à-dire les étrangers et le monde extérieur, en général ?

A vrai dire, le nationalisme et le racisme, déviations ordinaires du patriotisme, ne sont pas l'apanage des livres français. Leur exacerbation accompagne, presque toujours, les périodes de crises et de tension internationale et, à défaut des guerres, les compétitions sportives servent, malheureusement, d'exutoire à l'instinct d'agressivité des foules.

(1) B.L., *Courrier des lecteurs*, Le Français aujourd'hui, n° 36, p. 82

Après la seconde guerre mondiale, l'U.N.E.S.C.O. se préoccupa d'accroître la compréhension entre les peuples par une refonte des manuels d'histoire. Ce fut l'occasion, pour les experts réunis à BRUXELLES, d'énumérer tranquillement toutes les failles de la littérature scolaire : les auteurs font valoir, dans leurs préfaces, que leur seul critère est celui du savoir objectif ; peut-être, ajouteront-ils, l'histoire ne peut-elle contribuer à la formation de la culture générale que si l'esprit dans lequel elle est enseignée n'est pas faussé par l'intervention, dans le choix des faits, de critères extrinsèques... En fait, les critères sont ceux d'un pays, d'une époque, d'un milieu social, les intentions morales et religieuses ne sont guère dissimulées. La générosité est toujours admirée, la vertu finit par triompher et l'honnêteté est récompensée. On accorde une place disproportionnée à l'histoire de la Palestine et du peuple juif, puis aux conflits, schismes et triomphe du christianisme. La comparaison établie entre l'Islam et la chrétienté est presque toujours défavorable à celui-là. Les auteurs pensent et disent que la civilisation européenne est supérieure à celle de l'Orient. Ne devraient-ils pas ajouter qu'on pense autrement, ailleurs ?

Au fond, s'inspirer de préoccupations morales et religieuses quand il s'agit de composer des livres d'histoire, c'est admettre implicitement l'idée que l'histoire est enseignée pour d'autres motifs que les objectifs intrinsèques de la science historique (1).

Même ces principes peu scientifiques admis, les auteurs de manuels n'échappent pas au piège du nationalisme et de ses corollaires, la xénophobie et le racisme. Il semble que l'on admette aisément deux codes de moralité, l'un pour sa propre nation, l'autre pour les peuples étrangers. Les auteurs estiment qu'une action répréhensible peut se justifier si elle a pour conséquence l'extension du territoire ou le renforcement de l'unité nationale. L'intolérance, l'agression, sont ainsi souvent excusées ou stigmatisées selon le camp où on les constate (2).

(1) d'après LAUWERYS J.A., *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, pp. 28 - 29 - 67

(2) LAUWERYS, op-cit, pp. 56- 39 - 61 - 65- 37

*Contre les
séquelles
des guerres*

*Du nationalisme
à la
xénophobie*

Les enquêteurs de l'U.N.E.S.C.O. ont étendu leurs investigations aux cartes et atlas historiques. Ces documents, en principe neutres, véhiculent une idéologie. L'exemple-type est celui des atlas allemands à l'époque nazie. "Même actuellement, la plupart des atlas historiques accordent à des événements nationaux mineurs plus de place qu'à des événements internationaux de portée capitale". Le pays d'origine se voit attribuer des couleurs agréables au milieu d'un désert blanc ; il paraît être le centre du monde ; son extension territoriale semble s'identifier avec les progrès de la civilisation ; les divisions chronologiques sont adoptées en fonction de l'histoire nationale et sans tenir compte de celle des peuples voisins (exemple : les dynasties de souverains) (1).

Les experts se demandent, encore, si l'abus du romanesque et de l'exotisme dans les livres d'histoire ne dissimule pas le racisme et la mentalité néo-colonialiste (1).

Plus loin, ils évoquent le processus d'identification, caractéristique fondamentale de l'être humain, qui peut être dangereux lorsqu'il s'étend au groupe social, religieux, professionnel puis, au groupe régional et national. L'histoire présente des types de héros en qui paraissent s'incarner les vertus de la nation. Les enfants s'identifient à eux, en une certaine mesure, et les auteurs portent une lourde responsabilité, même si leurs portraits sont objectifs, et ils le sont rarement. Il faut se méfier des stéréotypes nationaux inexacts ou déformés. Même si les auteurs ne le font pas explicitement, les jeunes enfants jugent naïvement les personnages et les groupes de l'histoire, et ils ont tendance à juger les groupes modernes d'après quelques lointains ancêtres (1). Cette réflexion, qui touche aux critères psycho-pédagogiques, renvoie à la valeur des méthodes adoptées : les méthodes contraignantes risquent d'entraîner des attitudes négatives (méfiance, appréhension, jalousie, rancune, condescendance), alors que les méthodes actives favorisent la facilité à aimer et admirer (curiosité, respect, sympathie).

(1) LAUWERYS, op-cit, pp. 86- 89 - 81 - 85- 87

correspondant à : grande liberté, encouragement à jouer, encouragement à décider par soi-même, autonomie laissée aux élèves (1).

Les mêmes relents de "patriotisme de clocher" sont relevés, de façon beaucoup plus catégorique, dans les livres de lecture, par Mme MOLLO : "Que reste-t-il de la volonté manifestée par les auteurs des manuels qui désiraient présenter à l'enfant des civilisations et des pays étrangers afin de dépasser le cadre des frontières ? Rien d'autre qu'un patriotisme de clocher, qu'un nationalisme exalté par l'héroïsme des hommes qui, pendant deux guerres, ont joué le destin de leur pays. La guerre, la vertu militaire, occupent une grande place dans les manuels de lecture... il semble, alors, que l'écolier passif que nous venons de décrire, subjugué par des adultes puissants et savants mis au service d'une société rétrograde et stagnante, représente bien un modèle d'éducation important dans l'orientation actuelle de l'enseignement. Il est significatif de l'isolement d'une institution qui se justifie par sa stabilité au sein d'une société en pleine transformation"(2).

A travers un document établi par une équipe de professeurs et de parents d'AMIENS, une "Histoire de la Musique" a été signalée dans ces pages pour ses outrances pédagogiques. M. WALTER rapporte, de plus, en quoi son discours est bourgeois : "... seule la culture occidentale est valorisée, alors que les formes originales de musique sont qualifiées de primitives, et même barbares... Qu'on ne s'étonne pas des réactions racistes" (3).

L'enseignement de l'histoire est mis en question par le Groupe de formation permanente de l'Université de PARIS-NORD, animé par Mme CITRON "... sous sa forme actuelle, l'enseignement de l'histoire est indéfendable, et il faut donc proposer des changements profonds... (il faudrait) faire apprendre ainsi à ne plus juger les autres en fonction d'une échelle hiérarchique ayant pour référence la civilisation de l'Europe et les normes

(1) LAUWERYS, op-cit, pp. 86- 89 - 61 - 65 - 37

(2) MOLLO S., *L'Ecole dans la société*, p. 147

(3) WALTER M., *Des manuels... innocents ?*, Supplément au n° 31, Le Français aujourd'hui.

du bourgeois occidental". "Ce découpage (des programmes) privilégie une histoire européo-centrique à caractère politique et ne tiendra pas compte des réalités pédagogiques". "Les programmes, par leur itinéraire, et les manuels, par leur silence sur certaines questions (exactions coloniales françaises, par exemple), ne sont pas neutres. Ils adoptent un point de vue sur l'histoire. Ils ne mettent pas les interprétations en balance. Pour expliquer les origines de la guerre de 1914-1918, ils se réfèrent plus volontiers à la thèse du gouvernement français en Juillet 1914 (agression austro-allemande) qu'aux analyses de LENINE ou de JAURES. (l'impérialisme en général)" (1).

Les livres de géographie n'échappent pas à la scrutation des critiques contemporains, M. BADIOU examine de très près un petit texte extrait d'un manuel de Quatrième fort répandu dans les établissements. Il s'agit d'une présentation de l'Europe de l'Ouest : "*La fortune vient de la mer.*" Les peuples de l'Europe occidentale ont tôt fait la conquête des océans. Ils s'assurèrent la domination des colonies, dont ils rapportaient des marchandises rares et précieuses, qu'ils redistribuaient ensuite à l'Europe tout entière. Cette vocation commerciale et la fortune accumulée au cours de plusieurs siècles devaient, par la suite, asseoir la puissance industrielle et commerciale". M. BADIOU étudie d'abord la langue sur le plan sémantique comme sur le plan syntaxique et en induit une fonction de neutralisation, en décèle comme un voile cachant le réel.

Les termes employés suggèrent tout autre chose que ce qu'ils recouvrent en fait : "les peuples" furent représentés, dans la conquête des mers, par une minorité d'individus ambitieux, de marchands, de soldats de métier, de repris de justice auxquels on n'avait pas laissé le choix, ensemble soutenu ou commandité par le pouvoir de l'époque. "Ils s'assurèrent la domination des colonies" : à travers ce beau langage, peut-on découvrir le processus historique réel : conquête par les armes, massacre des indigènes.

1) CITRON S., *Pour enseigner une autre histoire*,
Le Monde de l'Education, n° 5, p. 18

*Apologie de
la conquête
et du pillage*

et génocides, travaux forcés et châtements corporels, traite des Noirs, pillage des pays conquis ? "La volonté euphémique atteint au grotesque avec "rapportaient" (il s'agit de pillages) ; "redistribuaient" (manière élégante de s'emplier les poches tout en paraissant généreux...). "Ce petit texte, écrit dans la meilleure tradition scolaire, vise à présenter certains "faits historiques et économiques comme "normaux", positifs, à les valoriser sur un plan moral, tout en cachant soigneusement les processus réels... Il veut persuader les élèves de la "valeur" de ces "peuples" qui ont oeuvré intensément et intelligemment et qui recueillent aujourd'hui le fruit de ce labeur : un exemple bien moral et qu'il faut suivre" (1).

Par d'autres analyses d'ouvrages d'Anglais, d'Histoires de la Civilisation, Mme ROSSELIN et l'équipe de rédaction des Cahiers pédagogiques mettent en évidence le mépris pour les "gens d'ailleurs", ces Britanniques un peu fous, ces indigènes arriérés, à demi-morts de faim avant l'arrivée providentielle des Européens (2).

Plus récemment encore, MM. BILLARD et GUIBERT étudient comment les manuels de l'Ecole primaire ont enseigné aux Français leur "histoire mythologique". Ils y trouvent la volonté d'inculquer aux enfants une sorte de religion nationale, une morale simpliste et satisfaite. Rien de moins anodin dans la façon dont sont présentés et mis en relief les images, les événements, les hommes. La salle de classe est, alors, érigée en tribunal populaire où le verdict est déjà prononcé par la manière dont les dessins sont réalisés, par la fausse naïveté avec laquelle les saynètes sont racontées. Nous comprenons, ainsi, pourquoi nous parlent si fort le chauvinisme et l'auto-satisfaction. Il y a, d'un côté, le mythe de l'"*homo gallicanus*" et, en face, les peuples étrangers. Or, le Bien, c'est nous, les Français, le Mal, ce sont les autres (3) (4).

(1) BADIQU P., *Implications idéologiques d'un certain langage*,
Le Français aujourd'hui, n° 27, pp. 35-38

(2) v. infra, partie Suppléments, n° XVIII

(3) BILLARD C., GUIBERT P., *Histoire mythologique des Français*

(4) voir aussi GALLO M., *Les mythes de la Douce France*,
l'Express n° 1326, p. 83

Les auteurs de manuels sont donc, à chaque instant, pris en défaut lorsqu'ils présentent, avec partialité, les étrangers "inférieurs" face aux Français vaillants, spirituels, ingénieux, etc... On les accuse, en outre, pour leurs silences ou leurs préjugés à l'occasion de certains épisodes de l'histoire nationale. Leurs premières victimes seraient, tout simplement, les Gaulois. Vaincus par les Romains sur les champs de bataille, ils le sont encore, de nos jours, dans les livres, si l'on en croit M. LIDSKY : "Dans la plupart des manuels d'histoire de sixième, la Gaule occupée, au plus, une page ; encore cela se limite-t-il, le plus souvent, à la conquête de La Gaule par Jules CESAR. Presque rien sur la civilisation, les mœurs, l'économie des Gaulois, en dehors de quelques stéréotypes appris à l'école primaire, alors que soixante-dix pages sur deux cents sont consacrées à ROME dans un manuel de sixième... "Comment expliquer cette absence pour "nos ancêtres les Gaulois" dont la civilisation est, pourtant, loin d'être dénuée d'intérêt et qui est originale à plus d'un titre (religion, place de la femme, conception de la famille, etc...), sinon par un mépris qui remonte très loin et par la volonté d'ignorer ces "Barbares" pour porter l'éclairage sur la civilisation gréco-latine ?"(1).

*Les Gaulois
sous-estimés*

*Les Résistants
ignorés*

Les livres d'histoire sont également mis en cause par l'Association nationale des anciens Combattants de la Résistance (ANACR) : "Nous devons dénoncer aussi bien les calomnies sur la Résistance que les silences d'ouvrages prétendus historiques et les images d'EPINAL dans lesquelles nous ne nous reconnaissons pas du tout", estime M. FOURNIER-BOCQUET, secrétaire général de l'A.N.A.C.R. ; l'Association a chargé un professeur agrégé d'histoire d'éplucher les manuels scolaires, "du moins ceux qui sont le plus fréquemment utilisés dans l'enseignement secondaire, car il y a peu à dire au niveau de l'école élémentaire, comme il y a peu à dire du vide : la Résistance y est expédiée en peu de mots, cela va de trois lignes à une demi-page, encore quand elle n'est pas tout simplement oubliée". Dans un manuel,

(1) LIDSKY P., *L'Histoire et le roman pour jeunes dans le premier cycle du secondaire*, Le Français aujourd'hui, n° 31, p. 77

la Résistance est mentionnée comme une incidente dans le chapitre consacré au débarquement de Provence. "On croirait que cet épisode dérange les auteurs, qui s'en débarrassent hâtivement, au prix d'imprécisions et d'approximations". "Ailleurs, on apprend que les Résistances furent animées de la haine contre les Allemands, ce qui est pour le moins très discutable, alors que la notion d'antifascisme ou d'antinazisme n'apparaît nulle part...". "Les manuels scolaires préfèrent souligner ce qui divise les résistants plutôt que ce qui les unit". On oppose la Résistance "d'obédience anglo-saxonne" à celle "d'obédience communiste". Les actions des résistants, notamment dans les maquis, sont, est-il répété à plaisir, l'occasion ou peut-être même le prétexte de "violences", "d'excès", de "désordres". Elles "préparent et annoncent la jeunesse jouisseuse de la Libération" (1).

Contre le faux
modèle de la
romantisme

Après les langues étrangères, après l'histoire, le latin vient, à son tour, sur la sellette ou, plutôt, les ouvrages qui montrent aux élèves des tableaux de la civilisation romaine entachés de partialité. Le latin, on le sait, est, depuis peu, abordé en classe de cinquième, sous forme d'initiation. Mme GALTAYRIES en expose les "beautés", à travers un manuel récent. Les valeurs les plus contestables y sont justifiées : l'impérialisme guerrier, le culte de l'autorité, la religiosité, le mépris de la femme, de l'esclave pauvre, le goût des jeux sanguinaires : "l'avant-propos révèle, avec la plus grande franchise, des intentions significatives... cette initiation sera surtout un hymne "aux grandes valeurs de notre civilisation" ... voilà, au moins, des auteurs qui ne cherchent pas à masquer le contenu idéologique de leurs oeuvres scolaires. Remise au goût du jour, cette étude du latin ne dément pas ses origines et sa fonction : ainsi conçue, elle ne peut que renforcer les valeurs dominantes dont les nobles origines dévoilées ne peuvent manquer d'édifier la jeunesse !" (2) (3).

(1) d'après TRICOT M., *La Résistance dans les manuels scolaires : absente ou mal aimée*, in *Pourquoi ?*, n° 112, pp. 62 à 72

(2) GALTAYRIES Cl., *Dans un manuel, qu'y met-on ?*, Les Cahiers pédagogiques, n° 132, pp. 30-33

(3) v. infra, partie Suppléments, n° XVII

Au fond, toutes les analyses que, faute de mieux, l'on doit caractériser par une orientation "de gauche", convergent vers cette accusation d'édifier la jeunesse selon l'optique unilatérale des valeurs dominantes. C'est bien là l'une des conclusions inspirées par la lecture de la thèse de M. NATAF : "Les morceaux choisis et les manuels d'histoire de la littérature contribuent à fabriquer de petits hommes et de petites femmes conformes à ce que notre société attend de ses descendants, cela est évident..." (1) Il devient presque superflu d'ajouter que, pour les rédacteurs des "Cahiers pédagogiques", "la neutralité des manuels n'est pas évidente pour tout le monde, et que plusieurs études récentes ont mis l'accent sur leur idéologie conservatrice... tout travail d'intention didactique ne peut que recouvrir des perspectives idéologiques : on veut façonner, former, éduquer. On donne donc des modèles de vie et de pensée... ce que nous reprochons aux manuels actuels, c'est qu'ils se targuent d'une apparence d'objectivité et qu'ils présentent, ainsi, leur savoir comme universel et nécessaire. C'est ce que nous appelons leur savoir totalitaire..." (2). Afin d'aider dans leur détermination ceux qui, comme lui, pensent qu'on ne peut rien attendre de bon des livres scolaires, M. GALTAYRIES lance une enquête destinée à recenser les autres outils de travail, les éléments de documentation et de recherche. Il s'agit "de se libérer des contraintes rituelles et figées génératrices de docilité et de routine", de "résister à l'emprise idéologique du système et, particulièrement, de refuser le cadre anti-scientifique et anti-pédagogique des manuels et autres produits monstrueux de l'argent et du pouvoir... Appel est donc fait à ceux qui rejettent le mors et les rênes et qui se refusent d'être les répétiteurs dociles des formes autorisées et autoritaires de la culture..." (3).

*Les Instituteurs et
le discours idéo-
logique des ma-
nuels*

Une chose est de proclamer hautement la duplicité des auteurs et des livres fréquentés quotidiennement, autre chose est d'en persuader la majorité des intéressés, voire ~~même~~ d'ébranler leur habituelle indifférence aux débats théoriques sur l'éducation. En dehors de la "fraction

(1) B.L., *Courrier des lecteurs*, Le Français aujourd'hui, n° 36, p. 84

(2) *Entretien avec Gérard LILAMAND*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 132, p. 13

(3) GALTAYRIES P.J., *Travailler sans manuels !*, Les Cahiers Pédagogiques

éclairée du corps enseignant", qui témoigne, en toute circonstance, de son militantisme syndical, pédagogique, politique, quel peut bien être l'impact du débat idéologique sur les instituteurs "moyens" ? Pour le savoir, nous avons introduit, dans l'enquête adressée à un échantillon de maîtres limousins, trois questions ad hoc :

1° "Etes-vous sensible à l'idéologie (vision de l'homme, des rapports sociaux, de la vie internationale, etc...) contenue dans certains manuels, histoire, géographie, lecture, etc..." ? A cela, répondent 27 oui, 12 non, 4 formules vagues, et 30 abstentions (sur un échantillon de 78). Encore se demande-t-on ce que recouvrent les "oui" et les "non" distribués un peu au hasard ? On s'en fait une idée avec la question suivante :

2° Pouvez-vous citer quelques exemples ? Les abstentions deviennent alors 57 et les exemples sont au nombre de 12 : une seule allusion est faite à la recherche de Suzanne MOLLO à travers les manuels de lecture ; on cite des ouvrages vieilliss de BERSOT, de CHATEAUBRIAND, de BARRES, et quelques personnages de l'histoire de France, comme LOUIS XIV et NAPOLEON.

3° La dernière question était ainsi rédigée : "Avez-vous le sentiment que beaucoup de manuels pratiquent une auto-censure sur les sujets controversés ?". On lui répond par 27 oui, 9 non et 37 abstentions. Deux réponses indiquent : "je ne sais pas". Un refus de répondre est ainsi motivé : "Je ne me sers pas des manuels pour cela". Un "oui" est justifié par la subjectivité des auteurs de livres, un autre par leur inconscience. Enfin, à plusieurs reprises, il est dit que ces choses-là se trouvent dans les manuels du secondaire, mais pas à l'Ecole élémentaire(!)

Au total, en mettant les choses au mieux, nous avons la certitude que 15 % environ des instituteurs interrogés entrevoient les concepts touchant à l'idéologie du manuel. Lorsque l'on note, par exemple, qu'on parle peu, en classe, de l'idéologie, sauf pendant l'entretien (la séance quotidienne d'expression orale libre), il est à penser que la notion est mal perçue !

Convenons-en : si la position d'auteur de livres classiques a toujours été difficile, elle paraît devenir intenable après 1968. Le thème de l'endoctrinement par le manuel n'est pas neuf mais, exacerbé par le climat de contestation permanente instauré, en quelques années, autour de l'Ecole dans la Société, il vaut aux auteurs et aux éditeurs une situation qui serait impossible s'ils ne l'assumaient avec une remarquable force d'âme ! On nous dit que, contre vents et marées, la plupart des manuels demeurent sexistes, racistes, xénophobes, élitistes, pudiques et hypocrites et que leur complicité mal dissimulée avec la classe sociale et politique au pouvoir se manifeste par l'expression de tous les préjugés qui confinent une nation dans la mentalité irrationnelle, l'injustice et l'immobilisme social. Les rédacteurs des "Cahiers pédagogiques" ont beau jeu d'ironiser sur l'ordre des manuels, "tout l'ordre du monde" (1) et M. WALTER y voit une volonté inspirée par la classe dominante : "Les manuels scolaires imposent aux maîtres et aux élèves, dans chaque livre, un "ORDRE" dans tous les sens du terme : une contrainte, une progression, une ordonnance, un ordre moral qui ne peut être que l'ordre établi" (2). Ces reproches graves et, souvent, sans appel, laissent les "coupables" insensibles en apparence et, circonstance plus troublante encore, ils ne semblent pas atteindre davantage les fidèles usagers des manuels que sont les membres de l'enseignement. Que penser de la portée pratique des nombreux travaux érudits qui prouvent à l'évidence le discours "réactionnaire" des livres de l'Ecole primaire traditionnelle, lorsque des instituteurs, en 1975, affirment que l'idéologie est absente de leurs outils favoris, que l'endoctrinement n'est pas imaginable dans leur enseignement ?

(1) GALTAYRIES (CL. et P.J.), *Une référence stable dans un tourbillon pédagogique*, Les Cahiers Pédagogiques p. 5

(2) WALTER (M), *Des manuels... innocents ?*, Supplément à Le Français aujourd'hui, n° 31.

CONCLUSION

On se convainc aisément, à présent, que l'ascension triomphante des manuels ne fut pas exempte d'avatars, d'embuscades et de mauvais coups. Dès l'Antiquité, les choses de l'éducation firent l'objet d'une double critique en sens opposé : les adversaires du système en place, généralement anachronique, en condamnaient les tares anciennes et dévoilaient facilement la responsabilité des livres dans son insupportable fixisme. Dans le même temps, les tenants de la tradition cherchaient à en légitimer la prorogation tout en regrettant, le plus souvent, qu'elle se fût abâtardie par référence à un modèle ancien, jugé plus accompli. Si bien que la pratique scolaire et les manuels qui l'accompagnent se trouvent toujours, à toutes les époques, en situation d'accusés : obsolètes pour les uns, ils paraissent dégénérés pour les autres. Entre le passé prestigieux et l'avenir mythique, le présent de l'Ecole ne satisfait jamais personne.

Les pédagogues théoriciens énumèrent, de préférence, les causes historiques, philosophiques, politiques, socio-économiques de l'inadéquation des institutions à leurs ambitions idéalistes de vaste portée. Bien peu s'en prennent aux personnes, par convenance : on tourne en dérision les magisters et les régents des siècles passés, mais l'on ménage le corps enseignant du moment, par respect pour son caractère et l'ingratitude de sa mission. Par contre, s'il s'agit des livres d'écoliers, aucun frein ne subsiste plus puisqu'il s'agit d'objets de faible valeur voués à des tâches subalternes, marqués par leur nature de sous-produits de la littérature d'érudition. Ils constituent de commodes émissaires sur lesquels se déverse la hargne des auteurs déçus par l'inutilité de leurs conseils, exaspérés par l'immobilisme des méthodes, l'interprétation restrictive de toutes les initiatives prises pour ouvrir quelque peu le ghetto scolaire sur l'évolution des sciences, des techniques et des mœurs.

On attaque donc les manuels pour leur aspect matériel et leur démarche pédagogique : fabrication, robustesse, typographie, illustration, d'une part ; d'autre part, respect des programmes, découpage du contenu scientifique en éléments simples, clarté de l'exposé, pertinence des exemples,

.../...

efficacité de l'appareil didactique pour la compréhension, l'approfondissement, le contrôle et la mémorisation, etc... Ils sont, pratiquement, accusés de tous les maux dont a souffert et souffre encore l'Ecole primaire ou secondaire : passéisme, inadéquation chronique aux réalités techniques et économiques, artificialisme, ennui, malmenage des enfants, etc...

Par un détour assez spécieux, ils sont ensuite soupçonnés de pervertir l'adresse pédagogique des maîtres qui les utilisent ; certes, l'artisan commet bien des bévues, mais on semble penser que, si l'outil imparfait ne s'imposait pas de lui-même, tout irait mieux. De là, il n'y a qu'un pas, vite franchi, à proposer la disparition des livres didactiques, d'où une critique radicale qui les voue à l'extermination.

Mais, avec l'émergence progressive et sûre de la sociologie de l'éducation, c'est la recherche de l'idéologie latente contenue dans le discours expressément neutre des manuels qui occupe, aujourd'hui, un registre de choix dans le concert de leurs adversaires. Bien que la tendance conservatrice ait reconnu, tout en la déplorant, une dynamique révolutionnaire, subversive, au livre en général et au livre scolaire en particulier, ses manifestations ne furent pas, et de loin, aussi nombreuses que celles de l'opinion progressiste qui, actuellement, fait des manuels les véhicules d'une inculcation nocivement conformiste et passivement respectueuse de l'ordre établi. Voilà un siècle, il arrivait qu'on remarquât défavorablement les positions catégoriques prises par les rédacteurs des ouvrages scolaires sur des problèmes sensibles d'ordre éthique, spirituel ou politique, mais, du moins, la brusquerie de l'attaque était-elle en rapport avec la franchise de l'opinion contestée. Maintenant, les analystes s'efforcent de démasquer les idéologies qui n'ont pas leur faveur sous le discours pédagogique le plus insignifiant en apparence, de telle sorte que l'on se demande si leur pugnacité s'attache à la réalité prouvée des notions suspectes dans les textes, à la dissimulation captieuse dont feraient preuve les auteurs, à leur conformisme inconscient ou à l'absence d'intérêt que

leurs travaux suscitent chez le corps enseignant qui préfère s'abriter derrière le paravent trompeur de la neutralité.

C'est trop d'indignité, pensera-t-on, pour un simple outil que les élèves et les maîtres traitent à sa juste valeur, pas davantage. Mais, le fait est attesté, il est des serviteurs qui renversent les rôles et qui usurpent les pouvoirs du maître. C'est alors que l'on se répand, sans retenue, sur la tyrannie du livre, tenu pour un fléau, auquel on accole des termes inspirés de la pathologie et de la parasitologie, tels que "monstrueux, moisissure ou vermine". Matériel pédagogique innocent ou parasite redoutable, il faut reconnaître au manuel une rare capacité de résistance aux agents extérieurs qui, de longue date et de toutes parts, s'adonnent à provoquer sa mutation ou son élimination !

Vers le réalisme

L'évolution vers le réalisme pittoresque et psychologique est surtout marquée par STENDHAL, MÉRIMÉE et BALZAC.

STENDHAL (1783-1842), romantique par la psychologie de ses personnages épris d'héroïsme, est réaliste par le goût de l'analyse exacte et la sobriété du style. Ses deux œuvres essentielles sont *Le Rouge et le Noir* (1830) et *La Chartreuse de Parme* (1839, cf. p. 216).

MÉRIMÉE (1803-1870), dont l'art n'est pas sans affinités avec celui de Stendhal, a écrit un roman historique : *Chronique du règne de Charles IX* (1829) et des nouvelles dont les plus célèbres sont *Colomba* (1840) et *Carmen* (1845).

BALZAC (1799-1850), par l'ampleur de son œuvre, la diversité des personnages mis en scène et la vigueur de ses analyses, est le maître du roman. Réunissant ses ouvrages sous le titre général de *La Comédie humaine*, il a composé une véritable histoire de la société de son temps. Parmi ses très nombreux romans, nous citerons *Eugénie Grandet*, *Le Lys dans la vallée* (1835), *Le Père Goriot* (1835), *César Birotteau* (1837, cf. p. 178), *Le Cousin Pons* (1845), *La Cousine Bette* (1847).

Réalistes et**Naturalistes**

Vers le milieu du siècle, le roman tend à une observation de plus en plus précise des faits : le réalisme est représenté par FLAUBERT et MAUPASSANT.

Puis, à mesure que progressent les sciences expérimentales et la médecine, des romanciers veulent en utiliser les méthodes : ce sont les écrivains de l'école naturaliste : ZOLA et DAUDET.

FLAUBERT (1821-1880) manifeste son goût de l'exactitude dans le roman d'analyse par un effort constant vers l'objectivité (*Madame Bovary*, 1856 ; *L'Éducation sentimentale*, 1869, cf. p. 224, 226 et p. 404). Il pousse son information rigoureuse jusqu'au scrupule dans le roman historique (*Salammbô*, 1862), et même dans le roman satirique (*Bouvard et Pécuchet*, 1881).

ZOLA (1840-1902) a écrit une longue série de romans (*L'Assommoir*, *Germinal*), qui constituent « l'histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire » (cf. p. 418).

ALPHONSE DAUDET (1840-1897) tempère d'humour et d'émotion la rigueur scientifique du naturalisme. Ses œuvres les plus célèbres sont *Le Petit Chose* (1868), *Les Lettres de mon moulin* (1869), *Tartarin de Tarascon* (1872).

Tendances diverses

Parallèlement au réalisme et au naturalisme, un courant idéaliste n'a cessé de se manifester :

FROMENTIN (cf. p. 229) en est le représentant le plus notable. Vers la fin du siècle, il devient plus difficile de distinguer des courants et de classer les romanciers, dont l'activité se poursuit d'ailleurs au-delà de 1900.

ANATOLE FRANCE (1844-1924), avec son scepticisme souriant et son style d'une pureté toute classique, excelle dans le conte philosophique d'une ironie indulgente (cf. p. 233).

PIERRE LOTI (1850-1923), officier de marine, a rapporté de ses voyages des romans qui valent surtout par le charme de l'exotisme.

Tendance au jugement littéraire

Collection LAGARDE et MICHARD, Le Français en classe
de 3^{ème}, BORDAS, 1969



a . a

le papa.

a a

a. i. a. o.
 i. o. a. i.
 o. a. i. a.
 a. o. a. i.
 a. i. o. a.

le papa est là, le papa de mina.

i. a. i. a. a. a. i. a. i. i. i. a.
 a. o. a. o. o. o. a. o. a. a. a. o.

le



le papa. le joli miki. le domino.

i. o. a. o. i. mi. mo. ma. mi. ma. mimi. mina.



m . m

la mère.

m

me. mi. ma.

mé. mo. mè.

ma. mê. mo.

mi na.

rémi. mémé.

mi ki. mi mi.

ma rie. mi ro.

voici mina. voici la mère de mina.

r
m

ro. re. ri. ra. ré. ro. rê.

mo. me. mi. ma. mé. mo. mê.

l'a mi de mi na. la mo to de pa pa.

la mère de mina est là. voici miro.

voici mina. la mère de mi na rit.

m. m. mo. mi. mé. ma. mina. miro. la mère.



14. Jean est malade

Où est Jean? Comment est son teint? Où repose sa tête? Qu'a-t-on étendu sur ses genoux? Où est maman? Que fait-elle? A tous ces signes, que devinez-vous?

Complétez les phrases suivantes, prononcez-les bien : Jean est installé... Sa tête repose... Sur ses genoux, on a étendu... Maman est... Jean est...

Jean a-t-il envie de jouer? A quoi le voyez-vous? Quels jouets voyez-vous par terre? A qui appartiennent ces jouets? Pourquoi Jean les a-t-il abandonnés? Si Jean n'était pas malade, que ferait-il? Près de lui, sur la table, que voyez-vous?

Comment appelle-t-on les sirops, les potions, les tisanes? Qui ordonne de prendre les médicaments? Chez qui les achète-t-on? Lorsque le médecin vient visiter un malade, que fait-il? Où place-t-il ses doigts pour tâter le pouls? Comment fait-il pour examiner la gorge? Où place-t-il son oreille pour écouter la respiration? A l'aide de quel instrument prend-il la température? Les remèdes ne sont pas toujours des sirops et des potions, ils sont parfois des ... des

Vous avez été malade. Quelle maladie avez-vous eue? Que vous avait ordonné le médecin? Êtes-vous resté allité pendant longtemps?

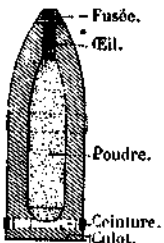
COPIONS : Jean est malade. Il est allongé sur un fauteuil. Son visage est pâle. Jean devra prendre des médicaments.

« ter. Les habitants, comptant sur le secours de l'empereur « des Turcs » qu'ils appellent le Grand Seigneur, se croyaient « à l'abri de notre artillerie.

« Qu'on juge de leur surprise, lorsqu'au lieu de leur Grand « Seigneur, ils virent devant leur port les petits marins « français, qui n'ont peur de rien, pas même du Grand Turc ; « et lorsqu'au lieu de boulets inoffensifs, lancés par de « bons vieux canons se chargeant par la bouche (fig. d'em- « semble, page 39), ils reçurent les **obus** à mitraille que « leur lançaient des canons rayés et se chargeant par la « culasse !

« Il faut reconnaître cependant que la ville de Sfax a « résisté vaillamment. Ses artilleurs se sont fait clouer sur « leurs pièces à coups de baïonnette ; il a fallu prendre « d'assaut non seulement les remparts de la ville, mais « aussi les murs de chaque maison, devenue comme une « petite citadelle. À la fin tout a été renversé par les obus, « tout a été balayé par les charges de nos soldats. Oh ! les « bons soldats français ! Ils sont bien toujours les mêmes : « doux et faciles à attendrir après la bataille ; mais terribles « pendant la lutte, intrépides sous la grêle des balles, irrés- « sistibles dans leur marche en avant !

Obus. — Un obus (fig.) est un projectile en acier, dont l'intérieur est creux. On y met de la poudre, parfois aussi, de la poudre et des balles. — Au moment où l'obus achève sa trajectoire, un mécanisme adapté à sa pointe (fusée) met le feu à la poudre : l'obus éclate et lance en tous sens ses débris meurtriers.



Coupe d'un obus.



Trajectoire.

Trajectoire. — L'obus, lancé par un canon A, obéit aux lois de la pesanteur et n'atteint son but C, qu'en décrivant une courbe B, qui s'appelle *trajectoire* ou *parabole* (fig.).

Le bellicisme : la conquête de la TUNISIE, les obus meurtriers, DAVID-SAUVAGEOT, Monsieur PREVOT, A. COLIN, 1901

une tête de roi », disait Danton. Ils voulaient aussi *compromettre les Girondins* qui ne surent trop que faire en effet ; les uns proposèrent « l'appel au peuple » ; d'autres demandèrent qu'il fut sursis à l'exécution jusqu'à la réunion d'une assemblée nouvelle ; toutes demi-mesures qui furent repoussées. La plupart des députés se laissèrent effrayer par les menaces des gens des tribunes, et le roi, malgré sa noble attitude, et la courageuse défense de ses avocats Malesherbes, de Sèze et Tronchet, fut condamné à mort.

EXÉCUTION DU ROI. 21 JANVIER 1793.

Louis XVI fit preuve d'un courage admirable. Le 20 janvier 1793, il fit ses adieux à la reine et à ses enfants, et, le lendemain, il alla courageusement à l'échafaud. Il fut exécuté par le bourreau Samson sur l'ancienne place Louis XV (aujourd'hui place de la Concorde), au milieu d'un peuple consterné. « *Je pardonne à tous mes ennemis !* » telles furent ses dernières paroles¹. Sa mort allait déchaîner contre nous toute l'Europe.

Lecture : Soulèvement de la Vendée. — Les Vendéens se soulevèrent pour repousser le clergé assermenté et servir la cause de

Louis XVIII, enfermé au Temple. Leurs premiers chefs furent des paysans : *Cathelineau*, un colporteur ; *Stofflet*, un garde-chasse. Bientôt les nobles se joignirent à eux : *Charrette*, *Bonchamp*, d'Elbée, la *Rochejacquelein*. — Ils prirent d'abord *Thouars* et *Saumur*, échouèrent à *Nantes* où *Cathelineau* fut tué, puis eurent encore l'avantage à *Coron* et à *Torfon*. Mais *Kléber* amena des renforts aux républicains qui triomphèrent à *Cholet* et à *Beaupréau*. La *Rochejacquelein* mena les Vendéens à l'assaut de *Granville*, fut



Tombeau du marquis de Bonchamp, chef vendéen, tué au combat de Cholet (1793).

La statue qui surmonte le monument représente Bonchamp mourant. Il apprend que 5,000 prisonniers républicains se trouvent aux mains des Vendéens ; il s'écrie : « Grâce aux prisonniers ». Et les Vendéens de s'écrier, autour de la maison où leur chef se mourait : « Grâce aux prisonniers ! Bonchamp l'ordonne ! »

Le tombeau a été exécuté par David d'Angers.

1. Il fut assisté à ses derniers moments par un prêtre irlandais, l'abbé Edgeworth,

qui, suivant une tradition mal établie, aurait alors prononcé ces belles paroles : « Fils de Saint-Louis, montez au Ciel ! »

Un manuel d'histoire catholique
A. BAUDRILLART, Histoire de France, C.M.,
BLOUD et GAY, 1917



Le cordonnier du village

Le cordonnier, malgré ses soixante dix ans, répare les chaussures de tout le village. Assis sur un tabouret, le corps enveloppé dans un grand tablier de cuir, il travaille sans arrêt. Tantôt, il fixe un soulier sur le tire-pied ; il perce le cuir avec son alène et le coud avec le ligneul. Tantôt, un brodequin chaussant le pied-droit, il cloue une semelle. Des souliers usagés s'entassent dans son atelier. Des morceaux de cuir trempent dans un baquet plein d'eau.

- | | |
|--|---|
| <p>1 - Les divers noms du cordonnier : le cordonnier, le savetier, le bottier.</p> <p>2 - L'atelier : l'établi, le tabouret, le baquet, le tablier de cuir.</p> <p>3 - Les outils : (montrer ou dessiner), l'alène, le marteau, le tranchet, le pied-droit, le tire-pied, la machine à coudre, le ligneul, la poix, les soies, les clous, les œillets.</p> <p>4 - Les qualités : l'alène pointue, le marteau à bout rond, le tranchet coupant, la poix collante, le ligneul résistant.</p> <p>5 - Les actions du cordonnier : (mimer). Il répare, raccommode, ressemelle les chaussures, découpe, taille, bat, perce, coud, colle, cloue, trempe le cuir.</p> | <p>6 - Les diverses parties du soulier : (montrer, dessiner), la semelle, le talon, la tige, l'en-peigne, le contrefort, les œillets, les lacets, la pointure.</p> <p>7 - Les diverses sortes de chaussures (montrer, dessiner), le soulier, la bottine, la botte, le brodequin, le sabot, la pantoufle, la babouche, l'espadrille.</p> <p>8 - Les qualités des chaussures : le soulier neuf, usagé, crotté, ciré, astiqué, le talon bas, haut, l'espadrille légère, le brodequin lourd, la botte fourrée, imperméable.</p> <p>9 - Les actions faites avec les souliers : on se chausse, se déchausse, lace, délace, décroste, brosse, cire, frotte, fait reluire, astique.</p> |
|--|---|

Construisez oralement une ou plusieurs phrases avec chacun des mots ou expressions étudiés.

année; tantôt il invente, tantôt il imite les exemples donnés par des industriels dont le cœur est aussi généreux que le sien.

« Voyons, se dit-il, comment se fait-il que moi, qui suis vieux, et qui ai tant travaillé dans ma vie, je travaille encore aujourd'hui? C'est parce que je vois mon travail récompensé. Mon ami Robert est employé au Ministère des finances à Paris. Il a quatre mille francs par an; de loin en loin, une petite augmentation. C'est réglé comme du papier à musique. Aussi mon ami Robert arrive tranquillement à son bureau à onze heures; il en sort non moins tranquillement à quatre heures juste. Dès que quatre heures sonnent, il retire ses manchettes et sa calotte, et il pose sa plume, laissant au besoin sa phrase inachevée. Pourtant mon ami Robert n'était pas moins actif que moi autrefois. S'il est endormi, c'est qu'il n'est pas, comme moi, stimulé tous les jours par le profit de son travail. Dans le cœur de l'ouvrier, comme dans le mien, il y a un stimulant tout prêt; plus il verra son travail lui profiter, plus il travaillera. »

III. LES BONNES MESURES.

M. Leclair a tant fait pour ses ouvriers, qu'on peut dire qu'ils sont ses associés autant que ses ouvriers. Un certain nombre d'entre eux, les plus anciens et les meilleurs, reçoivent chaque année un dividende* sur les bénéfices. Ils ne réclament pas une part égale à celle de leur patron. Ils savent que celui-ci a fondé la maison, qu'il a construit les bâtiments, acheté les machines et qu'il les entretient. N'est-ce pas M. Leclair encore qui dirige leur travail? Il est donc juste qu'il prélève l'intérêt* de son capital* et qu'il se fasse payer sa direction, son habileté, son expérience. D'ailleurs le patron court à lui



FIG. 26. — C'est lui qui les distribue.

seul de plus gros risques que tous les ouvriers ensemble, et, en toutes choses, celui qui court le plus de risques doit être le mieux récompensé.

M. Leclair trouve chaque année quelque combinaison nouvelle. Quand la récolte a été mauvaise, il achète des grains en grande quantité. Il les fait moudre; il prend des boulangers à son service.

Le monde du travail : un bon patron
 Pierre LALOI, la première année d'Instruction
 morale et d'Instruction civique, A. COLIN, 1907

suivies des voyages du président de la République à Londres, dans les pays scandinaves et en Suisse.

5. Tous ces échanges de politesse cordiale, toutes ces visites entre les chefs des nations amies et le président de la République montrent que la France républicaine n'est pas isolée au milieu des monarchies européennes. Elle a retrouvé son prestige et reconquis dans le monde la place qui est due à son passé glorieux, à son génie, à sa puissance.

Les dernières réformes depuis 1905. — 6. Les différents ministres, qui se sont succédés depuis 1905, ont continué à la tête du gouvernement les traditions du parti républicain dans l'œuvre de progrès et de justice sociale.

Ils ont réalisé en partie les grandes réformes amorcées ou préparées par leurs prédécesseurs (Gambetta, Ferry, Waldeck-Rousseau), notamment la loi sur le service militaire de deux ans égal pour tous (1905), la loi de séparation des Églises et de l'État (1905), et surtout la loi des retraites ouvrières et paysannes (1910), dont l'application, dès 1911, assure enfin aux travailleurs une vieillesse honorable, en les mettant à l'abri des premiers besoins.

QUESTIONNAIRE

Le Gouvernement républicain de 1895 à 1910

- | | |
|---|---|
| <p>1. Par qui les fonctions de Président de la République ont-elles été remplies ?</p> <p>2. Quels sont les principaux événements qui se sont déroulés sous la présidence de M. Félix Faure ?</p> <p>3. Sous la présidence de M. Loubet ?</p> | <p>4. Sous la présidence de M. Fallières ?</p> <p>5. Que doit-on conclure de l'échange de visites entre les souverains étrangers et les présidents de la République ?</p> <p>6. Quelles sont les principales réformes réalisées pendant cette période ?</p> |
|---|---|

CENT DIX-NEUVIÈME LEÇON

La France à l'aube du XX^e siècle.

La France dans le monde. — 1. La France marche à la tête des nations. Elle porte devant elle le flambeau de justice, de vérité et de bonté généreuse qui les guide dans la voie du progrès. Elle apparaît à tous les humbles, aux oppri-

Le nationalisme

LOMONT, CARON et POUX, Histoire rationnelle de la Nation française, CM - CS, A. PICARD 1910

més de tous pays, comme une seconde patrie dont ils attendent sans cesse de nouveaux bienfaits.

2. Sa langue claire, précise, harmonieuse, est employée comme langue diplomatique dans la rédaction des actes, des conventions et traités internationaux ; elle est employée aussi comme une seconde langue par tous les hommes cultivés des autres pays.

3. Enfin, grâce à nos explorateurs, grâce à notre expansion coloniale, la propagation de la langue française n'a jamais été plus rapide et plus étendue qu'aujourd'hui ; et, avec notre

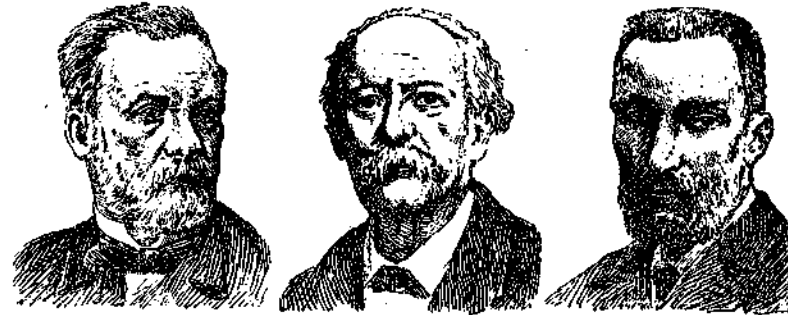


FIG. 222. — PASTEUR (1822-1895). — L'un des plus grands savants connus. Il découvrit le vaccin de la rage, etc., et fit de belles études sur les microbes.

FIG. 223. — BERTHELOT (1827-1907). — Éminent chimiste français, qui renouela la chimie par ses études sur la thermochimie, les synthèses, etc.

FIG. 224. — CURIE (1859-1906). — Chimiste et physicien français. Sa découverte d'un métal nouveau, le radium, peut avoir une portée considérable.

langue, nos idées de justice et d'émancipation, nos sentiments de générosité pénètrent jusque dans les bourgades les plus lointaines et les moins civilisées.

Nos savants. — 4. Nos savants, comme Pasteur, Berthelot, Curie, continuant la tradition des Lavoisier, des Cuvier, des Berthollet, des Arago, des Ampère, des Gay-Lussac, des Claude Bernard, sont des bienfaiteurs de l'humanité.

Nos penseurs et nos écrivains. — 5. Nos penseurs et nos écrivains, les Chateaubriand, les Hugo, les Lamartine, les Auguste Comte, les Michelet, les Quinet, les Sully-Prudhomme, les Coppée, sont l'objet d'une admiration

Le nationalisme

LOMONT, CARON et POUX, Histoire rationnelle de la Nation française, CM - CS, A. PICARD 1910



Mrs. TINCKHAM OF CHARLOTTE STREET



LAND'S END

Les ANglaises excentriques vues par les manuels, GUITARD-MARANDET, l'Anglais en 3ème, 1957

37^e LEÇON

81

4. Un ouvrier agricole qui gagne 15,60 F par jour est resté cette année 67 jours sans travailler.
1^o Pendant combien de jours a-t-il travaillé ? 2^o Combien a-t-il gagné dans l'année ?
3^o Il dépense en moyenne 10,80 F par jour. Combien a-t-il économisé ?
5. Un ouvrier gagne 16,50 F par jour. En avril, il a chômé pendant 6 jours. Combien a-t-il gagné ? Il a dépensé 10,30 F par jour. A combien s'élèvent ses économies pendant le mois d'avril ?
6. Le traitement annuel d'un petit fonctionnaire s'élève à 5 760 F. Sur ce traitement, on effectue une retenue de 345,60 F pour constitution d'une pension de retraite. Quelle somme ce fonctionnaire reçoit-il réellement chaque année ?
Cette année, il a dépensé 5 054 F. Quelle somme a-t-il économisée ?

7. Jean gagne 350 F par mois et en dépense 320 pour sa nourriture, son logement, son chauffage et son entretien. Ce mois-ci, il a été malade et, de ce fait, a dû payer 32 F au médecin et 27,50 F au pharmacien. A-t-il pu payer toutes ses dépenses avec son gain mensuel ? Combien a-t-il été obligé de retirer de la Caisse d'épargne pour pouvoir tout payer ?

2^e année.

8. Dans une famille on dépense 90 F par mois pour le loyer, 17 F par jour pour la nourriture, 500 F par an pour le chauffage et l'éclairage, 1 700 F pour achat de linge et de vêtements et 100 F en achats divers. Quel est le total de la dépense annuelle ? Les ressources annuelles sont de 10 240 F. Quelle est l'économie annuelle ?



9. Dans une famille, le père a travaillé pendant 315 jours, au salaire de 17,50 F par jour. Le fils, employé de bureau, gagne 460 F par mois. Combien ont-ils gagné ensemble cette année ?
Les dépenses ont été, en moyenne, de 27 F par jour. Combien cette famille a-t-elle économisé ?
10. Dans une famille, le père gagne 21 F par jour de travail et la mère 7,50 F de moins. Combien gagnent-elles par jour ? Elle travaille 260 jours par an. Quel est son gain annuel ?
Le père travaille 45 jours de plus. Combien gagne-t-il par an ? Quel est le gain total ?
La dépense est en moyenne de 740 F par mois. Quelle est la dépense annuelle ? Quelle est l'économie annuelle ?

11. Un ouvrier gagne 2,15 F de l'heure et travaille 8 h par jour. Cette année il a travaillé 5 jours par semaine pendant 47 semaines. Combien a-t-il gagné dans l'année ?
Il dépense en moyenne : 5,75 F par jour pour sa nourriture, 95 F par mois pour son entretien, 189 F par trimestre pour son loyer. Combien a-t-il dépensé en tout ? Combien a-t-il économisé ?

12. Un ouvrier a travaillé pendant 300 jours au cours d'une année. Son salaire a été de 11 F pendant 120 jours et de 19,20 F pendant les autres. Il dépense 9,50 F par jour de semaine : le dimanche il dépense 3,50 F de plus. Combien a-t-il économisé au cours de cette année qui comptait 52 dimanches ?

13. Par suite de maladie, un ouvrier n'a pu travailler que 12 jours au cours d'un mois pendant lequel a dépensé 680 F. Les jours où il a travaillé il a gagné 34,40 F par jour, les 13 jours ouvrables où il n'a pas pu travailler il a touché un demi-salaire. Combien a-t-il gagné en tout ?

Il lui restait 30 F d'économies du mois précédent. A-t-il pu payer toutes ses dépenses ? Sinon que le dette lui reste-t-il ?

14. Dans une famille le père gagne 650 F par mois. On a dépensé depuis le 1^{er} janvier 480 F par mois. Quelle somme la mère de famille a-t-elle pu porter à la Caisse d'épargne le 30 juin ?

Au 1^{er} janvier les économies inscrites sur le livret s'élevaient à 2 350 F. A combien s'élèvent-elles le 1^{er} juillet ? Le 31 juillet, la famille part en vacances et veut emporter 1 200 F. Quelle somme retirera-t-on de la Caisse d'épargne ? Quelle somme restera-t-il sur le livret ?

Calcul mental.

- Comptez par 8 de 0 à 80 de 80 à 0 de 1 à 81 de 81 à 1 de 3 à 83 de 83 à 3
- Pour ajouter 8 vous ajouterez 10 puis vous retrancherez 2. Vous ferez le contraire pour retrancher 8.
- Récitez les deux tables de multiplication par 8

LA SECONDE GUERRE MONDIALE

Leçon 70 ●

1. Les caractères de cette guerre.



Le général de Gaulle

France s'y opposèrent; elles lui déclarèrent la guerre.

La guerre qui éclata en septembre 1939 fut, plus encore que la guerre de 1914, une guerre mondiale. L'Italie et le Japon furent les principaux alliés des Allemands. Les Américains et les Russes furent, aux côtés des Anglais et des Français, les grands adversaires de l'Allemagne.

2. La défaite, la résistance, la victoire.

La France n'avait pas assez soigneusement préparé la guerre. Aussi, quand les Allemands l'attaquèrent brusquement, en mai 1940, fut-elle rapidement vaincue.

L'armée française s'était avancée à la rencontre des Allemands en Belgique. Elle dut reculer, puis elle fut encerclée par les ennemis. Les soldats français essayèrent de s'embarquer à Dunkerque pour gagner l'Angleterre. Mais les avions allemands, les Stukas (fig. 1), coulèrent beaucoup de leurs navires. Plus d'un million de soldats français furent faits prisonniers à la fin de mai et en juin.

La défaite entraîna la chute de la Troisième République; un nouveau gouvernement s'établit à Vichy. D'autre part la France fut occupée par les soldats ennemis; les Français souffrirent beaucoup; des dizaines de milliers d'entre eux furent déportés, c'est-à-dire transportés de force en Allemagne.

Cependant, certains Français purent quitter la France. Ils créèrent à Londres, en Angleterre, un gouvernement dirigé par le général de Gaulle; ils continuèrent la guerre contre les Allemands (fig. 5). En

France même, les patriotes organisèrent la résistance (fig. 5); ils formèrent des « maquis » dans les montagnes; ils attaquèrent les convois allemands; ils aidèrent les aviateurs alliés qui venaient survoler la France (fig. 2).

A partir de 1943, les Allemands, qui jusque-là avaient toujours été victorieux, commencèrent à subir des défaites. Ils furent chassés d'Afrique du Nord, d'Italie et de Russie. Le 6 juin 1944, une puissante armée alliée débarqua en Normandie (fig. 7). Paris fut libéré le 24 août 1944 (fig. 8). Berlin fut pris au début de 1945. L'Allemagne capitula le 8 mai 1945.

3. La Quatrième et la Cinquième République.

Un nouveau gouvernement républicain, celui de la Quatrième République, a été rétabli en France après la défaite des Allemands et la libération du pays. Au début de 1959, une autre Constitution a créé le gouvernement de la Cinquième République. Le général de Gaulle a été élu président de la République.

Les Français se sont remis vaillamment au travail. Ils sont fiers du passé glorieux de leur Patrie. Ils espèrent fermement qu'il n'y aura plus jamais de guerre.

1. Les ambitions d'Hitler ont provoqué une nouvelle guerre mondiale, cette guerre a duré de 1939 à 1945.

2. L'armée française vaincue en 1940 a été occupée par les Allemands. Mais le général de Gaulle a continué la guerre aux côtés des Anglais, des Américains et des Russes. Les patriotes ont organisé la résistance. Paris a été libéré en 1944. Berlin a été libérée de Normandie.

3. La Quatrième République a commencé en 1946. En 1959, elle a été remplacée par la Cinquième République.

VOCABULAIRE Le Japon est un pays d'Extrême-Orient, en Asie. C'est sur le Japon que la première « bombe atomique » a été lancée en 1945.

QUESTIONS 1. Quels pays ont lutté contre l'Allemagne de 1939 à 1945? Quels pays ont été les alliés de l'Allemagne?

2. Qu'ont fait les patriotes de votre région, pendant l'occupation de la France? Racontez par écrit un épisode régional de la Résistance ou de la Libération.

3. Montrez sur la carte comment la France a été libérée des Allemands en 1944. Où y a-t-il eu des débarquements alliés? Qui a délivré Paris (fig. 8)?

La Résistance

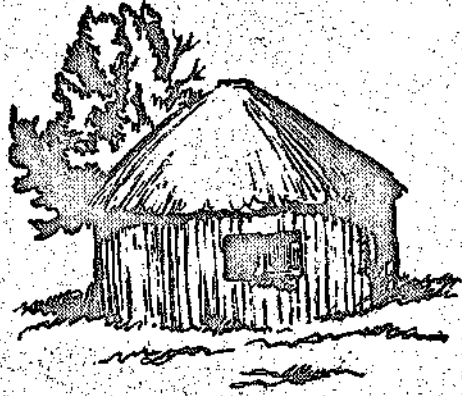
A. BONIFACIO et P. MARECHAL - Histoire, CM, FEP, HACHETTE, 1961

Leur costume ressemble un peu à celui de nos paysans, car ils portent des pantalons serrés aux chevilles (les braies) et une blouse. Leurs chaussures à semelles de bois sont semblables à nos galoches. L'hiver, ils se couvrent d'un manteau à capuchon (la saie). Ils aiment les étoffes de couleur vive qu'ils ornent parfois de broderies, et les riches portent des colliers et des bracelets d'or.

La religion.

Les Gaulois adorent le soleil, le tonnerre, la terre et les sources.

De grandes fêtes religieuses ont lieu chaque année, au milieu des bois, notamment près d'Orléans, dans la forêt des Carnutes. Ce jour-là, leurs prêtres, les druides, s'habillent d'un long vêtement blanc et certains d'entre eux, montés sur des chênes, coupent avec une faucille d'or du gui que d'autres avec précaution reçoivent dans un drap blanc. Les Gaulois croient que le gui porte bonheur et guérit toutes les maladies, c'est pourquoi ils le cueillent avec tant de cérémonie.



Une hutte gauloise. Décrivez-la.

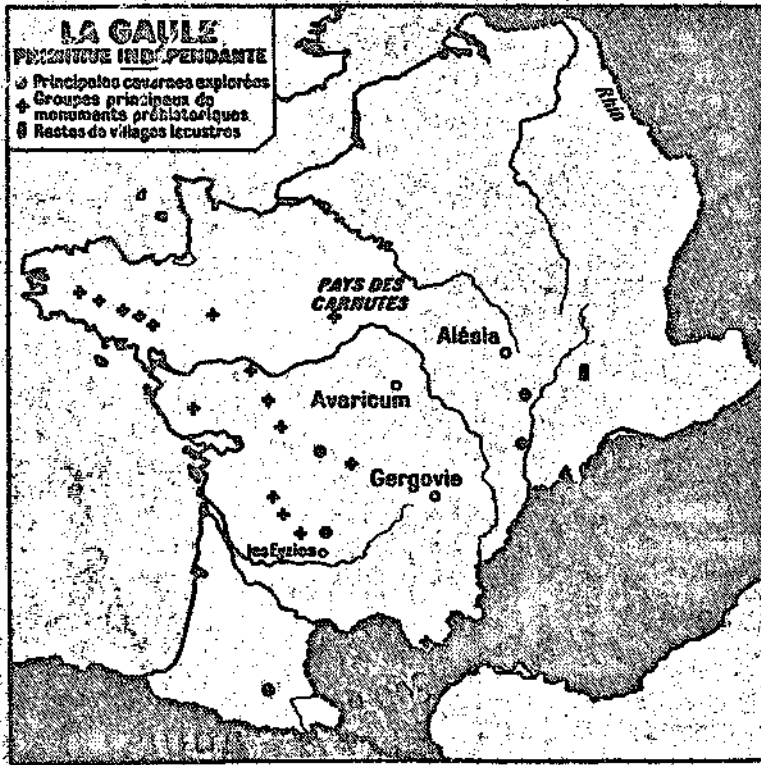
Ensuite, pour être agréables à leurs dieux, ils égorgent de jeunes taureaux blancs et parfois font brûler vivants des prisonniers qu'ils ont enfermés dans des cages d'osier. La journée s'achève par des festins autour de grandes tables rondes. Des viandes sont servies dans d'immenses plats de cuivre, une coupe unique circule constamment, pleine de vin ou de bière. Souvent, à la fin du repas, dans l'ivresse, éclatent des querelles et des batailles.

Les Gaulois sont encore des barbares cruels et violents.

Les tribus.

La Gaule est divisée en petits peuples indépendants, qui ne s'entendent pas entre eux et parfois même se font la guerre. On en compte une soixantaine depuis les Pyrénées jusqu'au Rhin.

Comme les hommes préhistoriques, les Gaulois ne savent pas écrire. Nous ne connaissons donc presque rien de leur existence si les Romains ne nous aient laissé des livres sur la Gaule qu'ils ont conquise.



RÉSUMÉ. — Les Gaulois habitent surtout dans des villages, où ils vivent de la culture et de l'élevage.

Ils adorent le soleil et le tonnerre et se réunissent dans de grandes fêtes religieuses, pour cueillir le gui. Les Gaulois sont divisés en une soixantaine de tribus indépendantes et souvent ennemies.

Les Gaulois et les Romains

H. FLANDRE et A. MERLIER, Histoire de France, C.M., BELIN, PARIS, 1959