

TROISIEME PARTIE

ÉTIOLOGIE D'UNE RESISTANCE EXEMPLAIRE

"Si seulement j'avais quelque livre pour m'indiquer la marche qu'il convient de suivre, mais rien. Comment ne pas se plaindre alors que les instituteurs sont routiniers ! Comment faire pour sortir d'une ornière si profondément creusée ? Des livres ! des directives ! des conférences ! des bibliothèques pédagogiques ! ...

*M. Narcisse THUILHIER, instituteur à LADUZ (Yonne)
Travaux d'instituteurs pour l'Exposition de 1887.*

"Le groupe social soucieux de sa survie ne s'en remet qu'avec défiance à l'initiative individuelle des maîtres et des élèves. Les manuels sont là pour orienter et contrôler leur action. Et les enseignants, dont le rôle est à la fois décrié et sacralisé, recherchent avidement un soutien autant moral qu'intellectuel. Contre les attaques nombreuses qu'ils subissent, le manuel ne serait-il pas l'un de leurs rares boucliers ?"

- AVANT - PROPOS -

Puisque la propagation incontrôlable des livres scolaires est comparée à une sorte d'épidémie, contre laquelle l'arsenal de la rhétorique pédagogique et sociologique se révèle impuissant, il nous a paru licite d'emprunter, à notre tour, le vocabulaire de la recherche bio-médicale : ne doit-on pas recourir à l'anamnèse pour dégager l'origine et le sens traditionnel du livre scolaire, aussi bien qu'à l'étiologie pour expliquer sa résistance aux diagnostics et thérapeutiques inutilement ordonnés à le réformer ou à le détruire ?

Il convient de rappeler, à ce moment, la conclusion citée précédemment, émise à la suite d'une journée d'information organisée par les éditeurs classiques : "et pourtant, il sert !". Effectivement, s'il est répandu à des dizaines de milliers de titres et à des millions d'exemplaires, c'est que le manuel sert beaucoup. A qui sert-il ? A quoi sert-il ? Traitées à des niveaux différents, ces naïves questions appellent des réponses différentes. Naguère, elles eussent été simples : il sert aux élèves et aux maîtres, il sert à apprendre comme à enseigner, et l'on se serait satisfait de ces paisibles certitudes. Pourtant, les critiques portant sur le contenu philosophique ont tenté de nous convaincre que, de plus, le manuel servait d'autres buts que ce à quoi il est explicitement destiné. Il nous appartient de dépasser cette ambiguïté et d'adopter une méthode d'analyse susceptible de sérier correctement les nombreux problèmes soulevés. Comme le livre scolaire remplit incontestablement une fonction économique, nous pouvons nous risquer à exploiter, à son sujet, les possibilités de l'analyse de système, (dite aussi analyse systémique). De fait, le manuel participe de deux systèmes indépendants, le système général de production et de vente des livres, Edition et Librairie, et le Système éducatif que nous assimilerons ici, pour l'essentiel, au système scolaire institué par l'Etat. If

représente donc, à la fois, deux sous-systèmes, et ses différentes fonctions se rattachent alternativement à l'un et à l'autre des ensembles plus vastes où il est inséré, et qui communiquent ainsi par son intermédiaire. Si les critiques innombrables adressées au livre d'enseignement sont restées pratiquement vaines, s'il prospère malgré tout, s'il occupe une place "indétrônable", faut-il chercher l'explication de cette invulnérabilité dans la capacité d'entreprise de l'édition classique ? Réside-t-elle, plutôt, dans l'attachement fidèle des groupes qui utilisent les manuels et/ou de ceux qui leur assignent leur rôle ?

Notre hypothèse sera que beaucoup des tares reconnues au Livre scolaire par les défenseurs de la psycho-pédagogie et par les théoriciens de la sociologie de l'éducation peuvent se reformuler en termes de fonctions, dans l'optique des usagers. Notre projet consiste à étudier successivement les fonctions remplies par le Livre d'enseignement afin de rechercher si (et en quoi) elles justifient son existence, sa forme, son contenu, son développement numérique, expliquent son insensibilité aux attaques dont il est l'objet. Sans doute faut-il s'attendre à ce que les fonctions du manuel ne soient pas toutes, au même degré, des facteurs indiscutables de sa prospérité. S'il se dessinait une hiérarchie parmi elles, l'analyse systémique montrerait peut-être où se situe, le plus clairement, la solution du paradoxe qui nous a retenu jusque là.

CHAPITRE XV - LA PLACE DU MANUEL DANS LE MONDE DES LIVRES

LE SENS TRADITIONNEL DU TEXTE : PRESTIGE ET POUVOIR

Le manuel, si humble et décrié qu'on ait pu le montrer, est tout de même un livre en dépit du fait que l'habitude se soit prise, récemment, d'établir une nette distinction entre le Livre, qu'on désire de la sorte revaloriser en milieu scolaire, et le manuel, genre bâtard promis à un trépas sans gloire. Cependant, il n'est pas rare de rencontrer des livres pitoyables qui s'effacent d'eux-mêmes et, à l'inverse, des manuels de qualité qui retiennent l'intérêt, en dehors même de toute préoccupation didactique. Mieux, l'usage scolaire posséderait au moins une vertu préservatrice puisque, à valeur (ou absence de valeur) comparable, le manuel est assuré d'une plus longue carrière que le livre courant, vite oublié. Même si l'on doit admettre, aujourd'hui, la remise en cause de bien des héritages, dans les domaines des valeurs anciennes, de la culture, de l'éducation, il n'en reste pas moins que l'écriture, l'imprimé revêtent encore un caractère qui dépasse les simples fonctions d'information, de distraction ou d'enseignement. D'où vient que beaucoup d'esprits furent scandalisés lorsque Mac LUHAN prophétisa la fin de la Galaxie GUTENBERG ? Combien sont-ils ceux qui seraient disposés à brûler les livres ? S'il est vrai que le langage humain, formalisé et perpétué par l'écriture, reçoive, de ce fait, une dignité nouvelle, n'est-on pas fondé à imaginer que le modeste livre d'étude revendique une part pour mieux garantir sa survie ?

LE POUVOIR TEXTUEL

*ciétés primiti-
s et struc-
ration évolu-
ve des autres*

L'Histoire, lit-on dans les manuels, commence avec l'écriture, les Temps modernes avec l'imprimerie. Dans les deux cas, l'invention du code graphique et le perfectionnement de sa multiplication matérielle paraissent assez déterminants pour infléchir le cours des civilisations et provoquer le passage

.../...

d'une ère à une autre, jugée supérieure. Lorsqu'on embrasse la succession des civilisations qui ont jalonné l'évolution des sociétés humaines, il en est que l'Histoire qualifie d'archaïques, ou de barbares, ou de primitives. Ce sont celles qui sont demeurées au niveau de la tribu, de la horde, de la communauté statique, et qui n'ont pas accédé au stade de l'écriture. Elles ont disparu dans le monde occidental ou se survivent ailleurs, constituant des témoins précieux pour les ethnologues.

Les autres, qualifiées de brillantes, se sont structurées, organisées, stratifiées socialement, développées dans toutes les dimensions, y compris par la conquête. Elles ont toutes accédé très vite à l'écriture et le gouvernement, quelle qu'en soit la forme, a stabilisé ou étoffé sa légitimité par un corpus de lois écrites. Le juridisme est né avec le code graphique et n'a fait que se développer depuis. Le système égyptien reposait autant sur la science des scribes que sur l'origine divine des Pharaons.

Les collégiens de sixième apprennent, sans toujours en saisir l'importance, que les traditions et les règles collectives étaient de longue date fixées dans la pierre ou l'argile, sur les papyrus et les parchemins. Sumériens, Hittites, Perses, Phéniciens, peuples de l'Orient et de la Méditerranée nous ont été révélés seulement lorsque les fouilles et le décryptage des divers systèmes d'écriture ont permis de lire les antiques inscriptions. Et l'on retrouve, partout, le monarque entouré d'une caste de prêtres qui maintiennent les traditions légendaires sur lesquelles est assis le pouvoir de leur maître mais, surtout, d'une caste de fonctionnaires qui recensent les ressources du territoire, enregistrent la répartition des biens fonciers et autres, contrôlent les échanges, administrent le pillage légal pour le plus grand profit du Prince et des dignitaires. Plus les archives publiques sont développées, précises, exactes et plus l'organisation du pays est solide. Les Romains étaient passés maîtres en cela. Un ouvrage récent montre comment le territoire de la Gaule fut très vite cadastré par les

.../...

*Des scribes
aux fonction-
naires*

*es instru-
ments de domi-
nation*

occupants, pour mieux assurer la colonisation et la perception des contributions (1).

Pendant la "nuit barbare" qui suivit les grandes invasions, le vieil équilibre culturel fut rompu. M. CHAUNU oppose la culture latine du Bas-Empire qui, par un curieux repli de l'esprit, avait substitué le texte littéraire, référant unique, à l'observation directe de la nature et le fantastique effondrement de l'écrit aux VIIème et VIIIème siècles. Cela ne fit qu'accuser l'écart hiérarchique entre le monde des clercs, très minoritaire, qui détenait le monopole de l'écrit et de la langue de culture et le monde laïc, qui avait perdu l'accès à l'un comme à l'autre (2). De cette époque, on peut citer les cartulaires ecclésiastiques, les diplômes, les formulaires et les lois, d'origine laïque. Les historiens en tirent peu d'informations sur la vie des habitants mais concluent que le but des rois "n'était nullement de défendre les tenanciers contre les exigences du dominus mais, bien au contraire, d'armer les grands propriétaires ecclésiastiques contre l'inertie et la mauvaise volonté des tenanciers"(3).

Avec la "Renaissance carolingienne", l'usage régulier de l'écriture connaît un renouveau. Mais les premiers Carolingiens avaient aussi pour but de rétablir l'ordre et l'administration publique. Le document le plus connu est le "Capitulaire de VILLIS", rédigé vers 800 pour stimuler le zèle des agents domaniaux et prendre des précautions contre leurs abus. Peu après, les grands propriétaires, ecclésiastiques ou laïques, vont renouer avec un usage du Bas-Empire, celui des polyptyques. Il s'agit de cadastres ou inventaires établis par le propriétaire lui-même ; les tenures (=fermes) sont décrites dans leur composition et leur étendue, les redevances et services soigneusement notés, avec les noms des tenanciers, la liste des membres de leur famille, etc... C'est

(1) DUBY (G) et al, *Histoire de la France rurale*, I, p. 237

(2) CHAUNU P., *Le Temps des Réformes*, op. cit., p. 86

(3) DUBY G., op. cit., p. 318

au sujet de ces polyptyques que nous relevons un paragraphe capital pour notre thèse : "Destiné à fixer le statut des villes, le polyptyque était tenu pour intangible, valable à perpétuité, selon une conception de l'écrit qui se maintiendra longtemps, et qui fut influencée par l'Eglise ; à la campagne surtout, la coutume était considérée comme immuable à perpétuité, particulièrement si l'écrit l'avait fixée" (1).

Dès le Haut Moyen-Age, l'habitude était prise d'asseoir le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel sur une population tenue dans l'ignorance, par la référence à des textes dont le caractère définitif ne faisait que s'affirmer avec le temps. Le prestige de l'écrit était jugé assez désirable pour qu'une remontée de l'alphabétisation s'amorçât rapidement : aux XII^{ème} et XIII^{ème} siècles, tous les facteurs cumulés, démographie en tête, animent peut-être une multiplication par douze ou quinze du nombre de lisants-écrivains (2).

Si l'on s'intéresse à d'autres valeurs, comme celles de la littérature antique, par exemple, on apprend que, dès le IX^{ème} siècle, dans les évêchés et les abbayes, les clercs recopiaient les oeuvres des agronomes latins, VIRGILE, PLINE, COLUMELLE. Non seulement y trouvait-on des enseignements profitables pour l'exploitation des domaines agricoles mais encore les écoles de l'époque pouvaient-elles, déjà, y puiser des textes d'étude.

Vers le XII^{ème} siècle, les seigneurs renoncent souvent aux prélèvements sur la récolte, qu'ils remplacent par un cens ou loyer de la ferme. De nouveaux titres sont alors rédigés, et ils conservent le caractère d'immuabilité des cartulaires archaïques. On les appelait parfois "emphytéoses", à l'imitation du droit romain. De nos jours, il se signe encore des baux emphytéotiques, d'une durée de quatre vingt dix neuf ans. Mais les baux moyennâgeux devaient, pour la plupart, durer jusqu'au 4 Août 1789.

(1) DUBY, op. cit., p. 325

(2) CHALUNU, op. cit., p. 86

*Les caractères
d'une société
rurale...*

Qu'induire de ces exemples empruntés au droit rural ? Ils nous paraissent significatifs si l'on considère que la France était demeurée, jusqu'à ces dernières décennies, une nation essentiellement rurale, ce qui était manifeste dans les mentalités, les moeurs, la vie politique, l'attachement au passé représenté d'abord par la terre, la propriété, la famille, la sagesse des anciens, les petites communautés, etc... On s'abritait derrière les coutumes religieuses ou profanes, les proverbes, l'horoscope, les signes, les fétiches, et une morale sans élévation, faite de prescriptions souvent mesquines. Voici encore une conclusion de M. JACQUART qui confirme, soit le pouvoir de l'écrit, soit plutôt l'aliénation qui découle de sa privation : "Un des éléments essentiels de l'aliénation psychologique, qui complète l'aliénation économique, des habitants du plat pays réside dans l'impossibilité où se trouvaient les plus nombreux d'accéder à la civilisation de l'écrit. En de multiples circonstances de la vie, il leur fallait passer par l'intermédiaire d'un médiateur capable de transcrire, dans le langage de l'Eglise, de l'Etat ou du droit, les volontés, les aspirations, les sentiments qu'ils souhaitaient exprimer, et, à l'inverse, de faire passer dans un langage accessible le message des autres groupes sociaux..."

(1)

*. Marquée
r le juri-
disme*

Paradoxalement, si une civilisation paysanne transmet ordinairement une tradition orale, il se trouve que la nôtre, quoique n'y échappant pas, a fixé très tôt ses statuts les plus importants par des actes écrits et leur a attribué une valeur aussi essentielle que définitive. L'Histoire de France est jalonnée de ces pièces respectables et respectées : Chartes des communes, édits royaux, ordonnances, codes, constitutions, déclarations, etc... Encore, de nos jours, faut-il voir avec quelles précautions on s'interroge sur les articles de la Constitution républicaine et même sur le moindre arrêté ministériel. Alors que l'on discute passionnément les projets de lois, il semble qu'on accepte beaucoup plus passivement les décrets et arrêtés, dès lors qu'ils sont signés et publiés

(1) JACQUART (J.) *Immobilisme et catastrophes*, in *Histoire de la France rurale*, II, p. 308

au Journal Officiel. On sait que des lois votées par les Assemblées révolutionnaires sont toujours en vigueur, du moins théoriquement. Le code NAPOLEON est à peine amendé. La loi FALLOUX, de 1850, est encore invoquée et appliquée au bénéfice de l'enseignement privé.

Il est très probable que cette aspiration et cette révérence pour la règle écrite sont nées de la conjonction historique, sur notre sol, de deux apports considérables : la civilisation romaine, avec ses juristes et son Droit formulé de longue date ; la religion chrétienne, avec ses livres saints et les exégèses de ses Pères et docteurs. Une preuve supplémentaire en sera administrée, beaucoup plus tard, dans la seconde moitié du XVIIIème siècle, lorsque des membres éminents des Parlements, de MORVEAU, LA CHALOTAIS et, surtout, Rolland d'ERCEVILLE, vont élaborer des plans de réforme pour une éducation centralisée. Alors que, parmi les nombreux auteurs qui ont traité de Pédagogie, aucun ne s'était particulièrement intéressé au livre d'écolier, ce furent des hommes de loi, des administrateurs, qui lui accordèrent une place prépondérante : les bons manuels permettraient peut-être de se passer de maîtres. La formation de légistes de ces grands magistrats, leurs fonctions, imposaient, à leurs yeux, la prééminence des textes sur l'initiative humaine. Il était clair, pour eux, que l'écrit, l'imprimé avaient, à la fois, valeur symbolique et fonctionnelle. Par bonheur pour l'avenir de la profession, les relations formées entre les livres scolaires et le corps enseignant restèrent longtemps beaucoup moins concurrentielles que le voulait la CHALOTAIS et qu'elles le devinrent plus tard.

*Sens de l'Ecole
et de ses
livres*

Le maître, qu'il soit clerc au Moyen-Age, magister au XVIIIème siècle ou instituteur sous la IIIème République, est dépositaire d'une parcelle du pouvoir. Il est donc fondé à rehausser son prestige en créant une barrière entre lui-même, détenteur de connaissance, de sagesse, d'autorité, et les enfants qui sont faibles, ignorants, suspectés de tendances mauvaises. Il sait, par expérience, que la puissance se renforce par la distance et le rempart des murs, des soldats, des domestiques et des accessoires matériels de la richesse, de la dignité ou du savoir. Il dispose de la chaire, de l'estrade, de la baguette, du

.../...

costume à certaines époques et, aussi, des livres. Certains, modestes, sont mis entre les mains des enfants ; d'autres, plus prestigieux, leur sont montrés comme un avenir lointain mais gratifiant, s'ils s'en montrent dignes en franchissant les premières étapes ; enfin, le maître est entouré de grimoires qui lui sont propres, où il puise à sa discrétion les compléments d'une science mystérieuse dont seules quelques bribes sont octroyées aux enfants. N'est-ce pas là, en quelque sorte, la situation vécue par les paysans du Moyen-Age en face du seigneur, du sénéchal, du bailli, du fonctionnaire épiscopal ou royal ?

'ésotérisme

De plus, la parole des livres est souvent difficile, parfois franchement ésotérique. N'oublions pas qu'il fallut arriver à la deuxième moitié du XIXème siècle pour voir apparaître les premiers manuels de lecture "attrayants". Et encore coexisteront-ils longtemps avec les grammaires, les morales, les lectures édifiantes, les arithmétiques obscures. Toutes choses égales, une Grammaire française comme celles de LE TELLIER, LHOMOND, NOEL et CHAPSAL n'est-elle pas comparable, par son discours dogmatique, à un quelconque traité juridique ou, même, à un acte notarié ? Là encore, la comparaison s'impose avec des parchemins pleins de formules absconses, que les gens du peuple entendaient lire par les hommes de loi, les huissiers, les héraults, les juges, les intendants, et qui leur prouvaient péremptoirement à la fois les droits du plus fort et (ou) du plus savant, ainsi que leur propre insignifiance. La volumineuse monographie rurale que M. LE ROY-LADURIE a consacrée à un village pyrénéen au XIIIème siècle contient plusieurs exemples de ceci. L'incitation et la transmission culturelles s'opèrent effectivement par le livre et l'écriture. Ce sont le milieu notarial et les prêtres qui exercent à cet égard la plus forte influence, car les écoles n'existent pas encore dans les villages : "Le respect que leur portent les analphabètes est le corollaire de l'estime, touchante et tranchante, que ceux-ci professent à l'égard de la science et des lettres (1)..."

(1) LE ROY-LADURIE (E), *MONTAILLOU, village occitan*, op. cit., p. 352

les livres sont précieux car presque personne n'y touche...une partie du prestige et des pouvoirs charismatiques du curé...lui vient de ce qu'il a eu en main le calendrier (ou livre d'heures) (1)...On possédait très peu de livres, de un à trois, on se les prêtait, et la lecture semblait aux autres mi-prestigieuse, mi-hérétique (2). Le livre marquait déjà l'opposition ville/campagne : à la campagne, on avait la littérature bleue, les ouvrages de religion et de légende ; à la ville, c'était Ovide et d'autres lectures classiques. L'élite se marquait par l'alphabétisation et l'acculturation" (3).

*e la perméa-
bilité sociale*

Si l'on se tourne à présent vers l'enseigné ou, plutôt, vers sa famille et le groupe social dont il est issu, d'autres sentiments se font jour. Ou bien il accepte sa condition, ne met pas en doute le droit de l'homme riche et de l'homme instruit, et reconnaît ses devoirs envers eux. La conquête de l'instruction est, pour lui, un objectif inaccessible et il va demeurer passif devant l'effort demandé par le maître. Ses interminables heures de répétition machinale sur des textes latins ou même français ne porteront aucun fruit. Ou bien il comprend, et sa famille avec lui, que l'ascension sociale passe par le savoir, et il n'aura de cesse de se l'approprier. C'était déjà le cas sous le Bas-Empire, avec les aspirants aux emplois administratifs, et la période récente nous a montré un engouement de même nature pour les concours et les "bonnes places" de la fonction publique. Le livre devient, à ce moment, l'élément déterminant de l'avenir, obstacle infranchissable et quasiment magique aux yeux de l'élève peu "motivé", puissant outil d'émancipation au service de l'élève ambitieux. Lorsqu'il saura lire, écrire, compter, peut-être davantage, le voilà sorti des métiers serviles, il sera prêtre, maître d'école à son tour, mieux encore si la chance lui sourit. Les manuels auront été, pour lui, le Sésame d'un trésor émancipateur et il pourra s'en armer pour inspirer le respect et attirer les prébendes, lui aussi.

(1) LE ROY LADURIE, op. cit., p. 352

(2) id. ibid, p. 354

(3) id. ibid, p. 356

L'instruction

libératrice

Encore ne devrait-on pas oublier, dans ces évocations, le cas des millions d'individus qui n'avaient jamais fréquenté l'école. Imaginons leur attitude devant les initiés qui trouvaient dans les livres des histoires fabuleuses, des règlements draconiens ou, simplement, des conseils de vie pratique ! La littérature a fréquemment consacré des pages à ces personnages simples qui justifiaient aux yeux des enfants, par leur propre exemple, la nécessité de s'instruire. Il n'était point besoin, pour eux, d'administrer la preuve que le livre d'école est le premier, chronologiquement et, peut-être, le plus décisif parmi les moyens d'accéder à davantage de pouvoir sur soi, sur la nature et sur les hommes. La pratique scolaire a effectivement attesté ce sens, prestigieux et utilitaire à la fois, du livre de lecture ou de son substitut. Jusque vers 1870, toute école élémentaire faisait lire sur manuscrits, d'abord authentiques, reproduits, plus tard, par des procédés typographiques. Les gens des villes et, davantage encore, ceux des campagnes désiraient que leurs enfants pussent les aider plus tard à se retrouver dans les "papiers" du propriétaire, du notaire, du percepteur et - qui sait ? - à revendiquer quelque droit ancien consigné sur un vieil acte mais usurpé grâce à l'ignorance des intéressés.

De plus, on se transmettait des recettes plus ou moins "sulfureuses" sur la santé, la culture, l'élevage, les mauvais sorts et leur parade, et il s'agissait de savoir déchiffrer les écritures soit anciennes, soit maladroites, qui constituaient la clé d'une meilleure action et d'une meilleure défense sur le milieu. Roger THABAULT explique de la sorte une coutume rurale observée dans son village de MAZIERES-en-GATINE : "On conserve avec un soin religieux, dans beaucoup de maisons paysannes, des cahiers où quelque ancêtre savant avait coutume de tenir ses comptes et d'écrire. Le soin avec lequel ces cahiers ont été conservés prouve le respect qu'on attachait au savoir... Il est remarquable que, dans ce document si respecté qu'il fut conservé pendant plus d'un siècle (il s'agit d'un cahier rédigé entre 1836 et 1860), il se trouve à côté de choses uniquement utiles, des choses uniquement respectables. Il y avait donc, diffus dans le peuple, un respect pour le savoir, qui provenait non seulement ni surtout

.../...

de son utilité, mais de ce qu'il est en lui-même respectable et qu'il permet de se hisser et de se maintenir par la pensée et le souvenir, à un niveau mental supérieur..." (1).

Mythification
de
GUTENBERG ?

L'utilisation prolongée des "manuscrits" et des "cahiers" conduit à s'arrêter sur une opinion généralement répandue, qui voit dans le développement de l'imprimerie, à partir du XVIème siècle, une cause déterminante de la promotion fulgurante du livre. Cela a permis à Marshall MAC LUHAN de créer l'expression à succès : "Galaxie GUTENBERG". Mais il n'y mettait pas la nuance laudative qu'on est tenté d'y voir au premier abord. Le livre, au sens général et au sens scolaire, existait de longue date, antérieurement à l'utilisation de la presse et des caractères mobiles. L'Antiquité et le Moyen-Age ont utilisé puis légué à la postérité de très nombreux ouvrages de tous ordres. La rareté des exemplaires disponibles, la lenteur et la difficulté des copies, leur coût, ne pouvaient qu'en augmenter le prix aux yeux des populations de l'époque. Les progrès de l'imprimerie auraient donc eu un double effet, celui de faciliter l'accession d'un plus grand nombre d'élèves et d'adultes au livre, par la rapidité de fabrication, par l'abaissement des prix de revient mais aussi, de vulgariser l'imprimé, donc d'en diminuer le prestige. Si l'on compare la diffusion du livre à celle d'autres objets de communication entre les individus (les media) comme le téléphone, la radio-diffusion, la télévision, le disque, la bande magnétique, on se risquerait à penser qu'il a perdu progressivement son caractère de rareté, d'inaccessibilité, de privilège, pour se mettre à la portée du plus grand nombre et devenir, ainsi, banal. Ce n'est pas, loin de là, la position de M. CHAUNU qui, après avoir prouvé par des chiffres le multiplicateur constitué par le papier puis l'extraordinaire surmultiplicateur de l'imprimerie, affirme que cette dernière fut aussi modificatrice : "elle redonne à l'écrit un pouvoir qu'il avait perdu depuis longtemps". Gloses et commentaires superposés dispa-

(1) THABAULT (R), *Mon village*, p. 76

.../... ..

raissent ; l'écrit est fixé désormais sur le référent naturel (1). Plus loin, pour montrer que l'écrit, dont nous avons relevé à plusieurs reprises l'influence inhibitrice, peut aussi représenter une force considérable de changement, M. CHAUNU emploie ce titre parlant : "Sa Majesté l'Imprimerie". La Réforme luthérienne aurait eu comme élément déterminant la distribution de 300 000 libelles de LUTHER et d'un nombre égal de libelles d'appoint, en Allemagne. "En 1521-1522.. un océan de papier imprimé part à la conquête de l'Allemagne et de l'Europe. La Réforme est lancée..." (2). M. LE ROY-LADURIE non seulement expose les mêmes points de vue que M. CHAUNU mais, encore, entre dans le vif de notre sujet en affirmant que l'école élémentaire est fille du papier et de l'imprimerie : "Disons que l'école élémentaire, à la ville et plus encore et surtout dans les campagnes, est fille tout à la fois de la technique et de la religion, entre autres parents possibles .Fille de la technique d'abord : c'est avec, et c'est après la première diffusion du papier, au XIVème siècle, qu'est né en Normandie, vers 1350-1400, puis de nouveau après 1440, le premier réseau vraiment étoffé d'écoles de paroisses. A la fin du XVème siècle, la découverte de l'imprimerie a fait rebondir, vers le long terme de l'âge moderne, cette première vague encore modeste de l'alphabétisation bas-médiévale... Vers 1530, LUTHER donne le ton : l'Ecole, dit-il, est une arme, une lance qu'il faut brandir contre le diable... les papistes, à leur tour, après les Huguenots (et avant les "mangeurs d'écure" de la fin du XIXème siècle) décrètent que l'âme des enfants se gagne entre les quatre murs des petites écoles..." (3).

Quant à M. MAC LUHAN, bien loin de glorifier la "Galaxie GUTENBERG", il l'oppose de façon péjorative à l'état antérieur, où la communication orale rapprochait les individus par une sorte de communion affective, et à l'époque moderne où les techniques nouvelles réinstaurent (avec des variantes considérables) ce type de rapports immédiats, visuels, auditifs, que le livre

(1) CHAUNU, *Le Temps des Réformes*, op. cit., p. 327

(2) *ibid*, pp. 452, 461

(3) LE ROY-LADURIE, *in Histoire de la France rurale*, II, pp. 511-512

avait supprimés. On sait que, pour MAC LUHAN, "le message, c'est le médium". La formule signifie que ce qui importe, c'est moins le contenu de ce qui est communiqué que la façon dont ce contenu est transmis ; ou encore que le mode de transmission d'une culture influe sur celle-ci et la transforme. Ainsi les médias exerceraient-ils une sorte de "message" sur les modes de penser, d'agir et de sentir. Or, le sociologue canadien affirme que la "Galaxie GUTENBERG" a engagé l'humanité dans un univers à la fois analytique, rationnel, fragmentaire, parcellaire et abstrait. Le triomphe de l'imprimé aurait conduit à un enfer, à une dictature de la pensée abstraite et linéaire, entre deux structures : la société tribale, et le "village global". Cette dernière image représente le monde moderne, soudain rétréci et "retribalisé" par la télévision (1). La pensée de MAC LUHAN n'a fait que retraduire en formules neuves un débat fondamental, qui implique à la fois la définition de la culture, les rapports de l'individu et de la société et, corrélativement, les finalités de l'éducation. Bien qu'elle ne soit pas la seule, ni forcément la plus déterminante, la responsabilité du livre s'y trouve impliquée.

Pour M. MARQUET, l'invention de l'imprimerie a joué un rôle discriminatoire : "Il a été des temps privilégiés où l'Art, sous toutes ses formes, s'adressait indifféremment à tous les membres de la cité. C'était, par exemple, les architectures et les tragédies de la Grèce antique, les cathédrales et les mystères du Moyen-Age... En simplifiant à l'extrême, on peut dire que l'invention de l'imprimerie a tout bouleversé. Une part importante du patrimoine culturel a, ainsi, été réservée à ceux qui à la fois savaient lire et pouvaient acheter les livres. Une minorité privilégiée. A partir de cette révolution tout a basculé. A côté d'un art jusque là exclusivement visuel ou oral, s'est développé un art "écrit" qui s'est paré d'un prestige inespéré... Dans cette situation l'action de l'école n'est pas négligeable. Dans son ensemble elle a vécu et vit encore

(1) d'après le Supplément 1975 du Grand Larousse encyclopédique

sur les définitions anciennes et reconnues de la culture..." (1).

Sous une autre plume, celle de Mle ABBADIE, le "prestige inespéré" de la communication écrite est opposé à la richesse immédiate de la communication orale et visuelle : "L'Ecole du XXème siècle...apparaît comme une machine lourde et sophistiquée, bénéficiant des plus grands perfectionnements techniques que lui fournit la "Galaxie GUTENBERG"... On peut en voir la consécration dans le dernier avatar du baccalauréat : les plus brillants élèves n'en connaissent guère que l'écrit, puisqu'on réserve l'oral de contrôle au marais des "moyens". Comment ne pas ainsi sacraliser encore plus cet "écrit" ?..." Et Mle ABBADIE brosse un raccourci historique, des modèles gréco-latins aux milieux progressistes de la fin du XIXème siècle, où elle relève l'omniprésence de l'écrit, de l'imprimé, l'univers livresque où s'est figée progressivement l'Ecole : "Seuls ceux qui savaient lire et écrire participaient désormais à la Connaissance" ; le culte de l'écrit au XXème siècle, l'attachement de l'école au schéma lecture-écriture-expression écrite, la relégation des activités graphiques, plastiques, musicales, corporelles depuis la "dictature de l'écrit". La sanction de l'examen, la "sacralisation", leur est refusée ou si chichement mesurée avec des coefficients dérisoires et la mention "facultatif"..."(2) Sous une formulation beaucoup plus sommaire, des collégiens du département des Hautes-Pyrénées renvoient le même écho, à l'occasion d'une enquête du "Monde de l'Education" : "Prisonnier de l'enseignement, l'élève est enchaîné à sa chaise durant la journée et ne peut la quitter que pour subir un interrogatoire au tableau. Le métier d'élève est d'écrire, toujours écrire..." (3). Par contre, si certains en viennent à mépriser la lecture, croyant, à tort, en avoir épuisé les richesses, ceux qui n'y ont pas encore accès retrouvent la vénération des anciens âges pour le livre gratifiant. Mme SALTIEL rend compte d'une enquête à la Bibliothèque scolaire du MUY ;

(1) MARQUET (PB) *"Culture et Cultures"*, *l'Education du 18 Mars 1976*, p. 11

(2) ABBADIE M., *"Apprendre à s'exprimer et à communiquer"*, *l'Education*,

(3) LE GENDRE (B), AUDUSSE (B), *Lycées, La résignation*, p. 14

un Instituteur déplore : ... "ils lisent des livres au-dessus de leur niveau sans que cela les gêne... il leur arrive souvent de lire une page à laquelle personne ne comprend rien, eux les premiers". Mais l'auteur de l'article ajoute que le livre paraît quelque chose de valorisant. Cela est sensible chez les élèves des classes de perfectionnement qui, souvent, trouvent à la bibliothèque une motivation à l'apprentissage de la lecture (1).

Il semble, aujourd'hui, que MAC LUHAN ait prophétisé un peu trop tôt la mort du livre bien qu'on ne doive pas se masquer les conséquences négatives du règne de l'imprimé, qui ne sont pas sans rappeler étroitement les critiques adressées aux manuels scolaires. En dépit de ces légitimes réserves et de celles de MAC LUHAN, il paraît, malgré tout, incontestable que l'un des sens premiers du livre, scolaire en particulier, ait été, pendant des siècles, celui d'un objet enviable, une clé essentielle vers davantage de considération et de puissance, le symbole d'un état supérieur dans lequel on oriente sa propre existence au lieu de la subir.

L'IMAGE DU SACRE

ecture et reli-
giosité

Cependant, cet aspect plutôt socio-économique, ou socio-culturel, des choses ne doit pas faire oublier le modèle religieux, si prégnant dans le milieu scolaire jusqu'à la fin du XIXème siècle. La langue écrite n'a-t-elle pas été "sacralisée", si l'on en croit M^{le} ABBADIE ?

Les manuels d'histoire, les Traités d'histoire de la pédagogie, accordent beaucoup de place à la préservation de la littérature gréco-latine pendant la durée du Haut Moyen-Age et au nouveau succès que lui firent le XVème et le XVIème siècles. Cela ne doit pas masquer le fait que le livre de religion resta toujours le premier en nombre et en influence. Prenons-en pour témoin M. CHAUNU, qui cite une statistique des livres imprimés avant 1500 : 77 % étaient

(1) SALTIEL M., *Lire à l'Ecole, Le Monde de l'Education*, n° 23, p. 9

en latin, et 45 % avaient un caractère religieux alors que les ouvrages littéraires anciens et modernes se partageaient seulement 30 % du total. On sait que la Bible fut, pratiquement, le premier livre imprimé : au XVème siècle, il y eut 900 éditions différentes (1). Si les classes aisées ajoutaient à la lecture des auteurs chrétiens celle des gréco-latins et des moralistes médiévaux, les couches populaires ne connurent, pendant des siècles, que des ouvrages simplifiés d'enseignement religieux, qu'on peut sans grosse erreur assimiler aux catéchismes. Les almanachs eux-mêmes, nous dit M. LE ROY-LADURIE, comportaient toujours un texte d'édification à côté du calendrier. Les livres d'heures mêlaient également calendrier et prières. Les ouvrages pour les adultes, aussi bien que ceux

e modèle pédagogique du catéchisme

des enfants, qui sont les mêmes le plus souvent, affectionnent la répétition du petit mythe : ils utilisent la méthode bien connue des exemples, ou "exempla". (2). Quant au catéchisme, déjà rencontré dans l'Antiquité et imité par les manuels dans la forme de ses questions-réponses numérotées, jusqu'au XXème siècle, M. CHAUNU en retrouve une trace médiévale au XIIème siècle. Il était rédigé en vers latins, bourré de mnémotechnes, avec une dominante de morale pratique (3). Ce qu'on reproche généralement à la méthode catéchistique arbitraire des réponses toutes-faites que l'apprenti doit reproduire sans rien y changer, qu'il comprenne ou non le sens des questions, est expliqué par M. CHAUNU à la lumière des préoccupations du temps : avant d'user de la Bible elle-même, les Frères de la Vie commune se servaient de récits paraphrasés en forme d'Histoire sainte. A partir de 1450, le désir de renforcer le côté intelligible de la foi se marque par une véritable profusion de textes rimés, tel le "Grand Ordinaire ou Instruction commune des chrétiens". Il est orienté vers des recettes de comportement : "l'auteur du grand Ordinaire se montre peu exigeant sur l'adhésion explicite au

(1) CHAUNU P., *Le Temps des Réformes*, op. cit., p. 327

(2) LE ROY-LADURIE, *MONTAILLOU, village occitan*,

(3) *Le temps des réformes*, op. cit.

contenu de la foi... l'expression de la foi en formules théologiques correctes... n'appartient pas au peuple... le simple peuple n'est pas obligé de croire explicitement les articles de la foi, mais seulement les supérieurs..." (qui les formulent de la façon qui convient le mieux) (1). Si nous retraduisons ce qui précède en songeant aux manuels incriminés, nous saisissons sans peine qu'ils correspondaient étroitement à un type de pédagogie où l'élève n'avait pas à connaître directement les faits et les notions, mais seulement à croire ce qu'en disait son maître.

*respect pour
lecture est
essence reli-
gieuse*

Les écoles populaires n'enseignaient pas la religion à travers la lecture, comme l'Ecole de la IIIème République le fera pour la morale, mais, accessoirement, la lecture à travers l'enseignement religieux, qui était fondamental. Il n'existait donc, dans les classes, du Moyen-Age à la fin du Second Empire, que des manuels à caractère religieux, déjà répertoriés dans la première partie : missels, bréviaires, psautiers, histoires saintes, adaptations de la Bible, Vies des Saints, Evangiles, catéchismes divers ; les autres ouvrages, plus expressément didactiques, avaient des titres significatifs : Doctrines chrétiennes, Devoirs du Chrétien, les Heures complètes selon le rite romain, Manuels pratiques de politesse chrétienne, le Chemin de la Sanctification, le Trésor des Ecoles chrétiennes et, aussi, des Principes de plain-chant, etc... Dans les rares livres autres que ceux de lecture-grammaire et histoire principalement les faits et les notions de la religion catholique étaient distribués assez largement à titre d'exemples. Comme ces manuels, eux-mêmes, s'utilisaient pratiquement de la même façon que les livres de lecture, c'est bien à cette activité primordiale que les élèves consacraient la plus grande part des journées de classe.

Or, la lecture conserva longtemps son caractère sacré. Nous ne pouvons mieux faire que de reproduire le passage de M. ZIND sur cette question: "Les peuples des siècles précédents témoignaient un grand respect à la

(1) CHAUNU, op. cit., p. 168

parole écrite, comme à quelque chose de sacré. Était-ce parce que la Bible était le "livre des livres" ? "A partir du XV^{ème} siècle, l'abécédaire se dénommait souvent "Croix de par Dieu" ou "Croix de Jésus" ; le titre en était orné d'une croix et l'écolier se signait en commençant la lecture, tel le prêtre avant de lire l'Évangile à la messe. L'"Ecole paroissiale" de 1722 donnait ce conseil : "Pour bien montrer les lettres, il faut faire commencer les enfants à bien faire le signe de la croix". "Ce sentiment sacré pour le livre fut conservé dans les écoles congréganistes de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Alors que, durant l'écriture et le calcul, les élèves pouvaient garder leur coiffure sur la tête, ils n'étaient autorisés à lire que tête nue, comme pendant les prières, le catéchisme et la récitation, "à moins qu'ils n'en soient empêchés par quelque infirmité". En plus, la lecture, et exclusivement la lecture, était encadrée de prières particulières, traduction de celles qui, dans l'office monastique des Matines, précèdent et suivent les "leçons". Le guide des Ecoles de 1853 est impératif sur ce point : "La leçon de lecture commencera toujours par la prière qui est indiquée pour cet exercice". ... "Voici le rite par lequel débutait la lecture. Le maître frappe un coup de "signal" pour attirer l'attention et montre le livre dans lequel on lira ; les élèves se préparent. Le maître donne un second coup de "signal", et les enfants étant tous attentifs, le "récitateur des prières", ou l'élève le plus fort de la division qui va lire, fait la prière avant la lecture : "Mon Dieu, je vais dire ma leçon pour l'amour de vous ; donnez-y, s'il vous plaît, votre sainte bénédiction". Et les autres de répondre : "Je continuerai, ô mon Dieu !, de faire toutes mes actions pour l'amour de Vous". Puis, le "récitateur" annonce à haute voix la page, le chapitre ou la leçon. Le maître, toujours silencieux, frappe un troisième coup de "signal" et, regardant l'élève qu'il veut faire lire, lui signifie par geste de commencer. Pour terminer la leçon, il frappe un coup de main sur la couverture du livre, et l'élève en train de lire s'arrête pour dire : "Dieu soit béni" ; les camarades répondent : "A jamais". "Il ne faut pas ignorer ce respect sacré

du livre pour comprendre l'Index et l'horreur des fidèles devant les "mauvais livres", véritables sacrilèges". (1)

Par ces dernières lignes, M. ZIND rappelle opportunément qu'il existait aussi de mauvais livres, mais pas de livres indifférents : étaient réputés sacrilèges tous ceux qui n'étaient pas "bons", c'est-à-dire consacrés, de quelque façon que ce fût, à la gloire de Dieu. On le vit bien à l'apparition des premiers manuels déchristianisés, entre 1870 et 1880 ; leurs auteurs furent suspectés de déisme ou de protestantisme, peut-être même d'agnosticisme déguisé.

eligiosité
t mystère

Le livre de l'écolier participait, à son modeste échelon, du caractère prestigieux des grands modèles sur lesquels se fondait le dogme catholique. Le respect dévotieux dont les écoliers entouraient leur livre de lecture était celui même du prêtre à l'autel, lorsqu'il est amené par le rite de la messe à déplacer le livre, à l'ouvrir, le lire pour l'Evangile du jour, le fermer, toujours avec des gestes révérencieux tels que signes de croix, baisers et profonds saluts. Les fidèles, adultes ou enfants, instruits comme illettrés, ne pouvaient manquer d'observer l'attitude constante du prêtre à l'égard du Livre Saint et d'en ressentir l'influence. Le fait que les textes soient écrits en latin, y compris dans les Missels et Psautiers utilisés par les particuliers, ne pouvait que rehausser leur prestige. M. LE ROY-LADURIE rapporte comment, à MONTAILLOU, les villageois considéraient les Evangiles : "... le paysan considère l'Ecriture comme une référence de base. La Résurrection est un fait prouvé, puisque, disent les curés, c'est écrit dans les chartes et dans les livres..." (2). La religion, du moins dans les époques de foi profonde, s'accommodait volontiers de mystère ; lorsque les premiers Réformés entreprirent de traduire la Bible dans les langues vernaculaires pour la mettre à la portée du peuple, ce fut considéré comme une grande erreur par les catholiques romains. Pour des esprits non initiés par de

(1) ZIND (P) : *L'enseignement religieux dans l'Instruction Primaire Publique en France de 1850 à 1873*, pp. 115 - 116

(2) LE ROY-LADURIE, *MONTAILLOU*, op. cit., p. 352

solides études théologiques, la lecture du texte intégral de l'Ancien Testament était jugée dangereuse, en raison des multiples interprétations auxquelles elle risquait de donner lieu. Sagement, l'Eglise catholique mettait à la portée du plus grand nombre les Vérités essentielles, clairement formulées dans les Catéchismes et Histoires saintes destinés aux écoliers et aux fidèles de modeste extraction.

Cette cristallisation du dogme ne doit pas être considérée comme une erreur historique : elle répondait à la nécessité de sécuriser les catholiques par des formules précises qui se retrouvaient, identiques, d'une paroisse à l'autre, d'un prêtre à un autre, d'un livre à un autre. Il ne faut pas oublier que les hérésies et les tentatives de schismes furent continuelles et que les responsables de l'Eglise devaient protéger les fidèles contre les déviations qui menaçaient l'orthodoxie romaine. Ce qu'on perdait en enthousiasme, en spontanéité, on le regagnait largement en unanimité, en universalité, ce qui a toujours été l'une des ambitions fondamentales de l'Eglise catholique. Il faut bien noter, toutefois, que les formules religieuses élémentaires étaient réservées au peuple. Pour les classes privilégiées, l'enseignement religieux était plus consistant. Jean de VIGUERIE, en étudiant une congrégation enseignante de l'Ancien Régime, découvre que les Doctrinaires, dans leurs Collèges, jugeaient indispensables de dépasser la simple foi, la vision béatifique des mystères sacrés. Sans la connaissance de la religion, ils pensaient qu'il n'était pas possible de faire son salut. Cette connaissance faisait l'objet d'une "science", d'un "savoir", et la littérature dévote utilisée au XVIIème comme au XVIIIème siècle se voulait scientifique : elle donnait des définitions précises ; elle se conformait avec exactitude au donné de la Révélation, et aux jugements de la Tradition (1).

Aux époques où l'enseignement religieux occupait la première place dans l'éducation, où il servait de modèle aux autres aspects de la connais-

(1) DE LA VIGUERIE J., *Une oeuvre d'éducation sous l'ancien régime : Les Frères de la Doctrine chrétienne en France et en Italie - 1592 - 1792*, p. 399

sance, nous remarquons qu'on y distinguait deux niveaux de forme et de contenu, auxquels correspondaient deux catégories de livres : des livres simples et uniformes pour les enfants du peuple, les petits catéchismes ; des traités "scientifiques" pour les enfants de la noblesse et de la bourgeoisie. Cette dichotomie subsistera longtemps dans la littérature scolaire, en corrélation évidente avec le système établi des "deux Ecoles".

*L'Eglise et le
renouveau*

Il faudra attendre le XXème siècle et le Concile de Vatican II pour que la foi et le culte se renouvellent d'une façon décisive : il semble que l'on désire revenir à la parole vivante du Christ et qu'on délaisse les textes de seconde main, les sommes théologiques et le lourd appareil du rituel romain. La catéchèse est totalement revue : les méthodes actives y ont leur place, son animation est répartie au sein d'une équipe de laïcs et, si les prêtres jouent un rôle, il n'est que de conseil et de coordination. Le vieux catéchisme diocésain, "approuvé par NNSS les Evêques", a disparu avec les livres de messe en latin. Mais, cette fermentation, parfois brouillonne et excessive, n'est pas appréciée, et de loin, par tous les milieux catholiques attachés aux traditions : on connaît la résistance des "intégristes" qui redoutent la dissolution de la foi et de l'Eglise elle-même dans cet "Aggiornamento" soutenu par la hiérarchie ecclésiastique.

*Aggiornamento
scolaire*

Cet historique autorise à établir un parallèle assez évident avec l'évolution de l'enseignement élémentaire : rivé aux opuscules de religion et de morale pendant des siècles, rivé aux textes officiels et à la tyrannie des manuels depuis Jules FERRY, il voit à présent s'ouvrir une ère de rénovation pédagogique où le prestige de l'écrit devrait s'estomper devant les médias et devant l'observation directe du milieu de vie. Les vieux manuels jouaient le rôle sécurisant des catéchismes disparus avec eux. Les instituteurs croyaient à une Grammaire, à une Arithmétique, dont ils ne se souciaient pas de rechercher l'origine ou la paternité. Tous utilisaient les mêmes formules, que ce soit pour la définition des catégories grammaticales ou pour le calcul du prix de revient et des parts à l'occasion d'un "partage inégal". Lorsqu'un sujet d'examen déro-

geait aux conventions, c'était l'occasion d'une démarche syndicale auprès de l'Administration, coupable d'infidélité au code établi d'un commun accord.

Les nouveaux manuels semblent anarchiques. Le métalangage grammatical varie énormément d'une collection à ^{une} autre, et la prolifération des livres de mathématique n'a d'égale que la diversité de leur langage. Les maîtres réclament de nouvelles nomenclatures officielles, utilisables à la fois par l'Ecole Élémentaire et par les Collèges. Ils avancent que leurs élèves seront "perdus" en passant d'un établissement à un autre, alors qu'eux-mêmes ne se sentent guère assurés. Les méthodes nouvelles réclament, de la part de chaque enseignant, une réflexion, des choix, un engagement, qui leur paraissent pénibles et anxiogènes. Leur situation actuelle est donc à rapprocher de celle des fidèles, privés des certitudes de naguère, invités à participer au culte et, même, à le créer, au lieu de l'observer passivement dans la pénombre de l'église. L'Eglise renouvée, comme l'Ecole renouvée, ne seraient-elles pas trop ambitieuses pour le commun des mortels ? A l'Ecole, tout autant que dans l'Eglise, les zones d'ombre sont préoccupantes, l'immobilisme critique ou silencieux semble majoritaire, et la hiérarchie, au lieu de prendre position en faveur de ses propres initiatives, accroît le trouble des esprits par ses atermoiements. De tout cela, le livre scolaire sort faiblement éprouvé mais encore prospère, plus heureux en cela que la Bibliothèque du parfait Chrétien.

*Le pouvoir des
mauvais livres*

Dans l'ombre, se tenait un autre modèle du livre et du manuel : le grimoire, assumant le contre-pouvoir du Livre saint. Tout pouvoir suscite son contraire, clandestin dans les temps où l'orthodoxie de la pensée était maintenue par les lois, plus apparent avec la permissivité des sociétés modernes. La légende, la gravure, le cinéma, ont popularisé le grand livre de l'alchimiste, du cabaliste, du sorcier rural, de l'astrologue. On a soupçonné les Sociétés secrètes, Templiers, Roses-Croix, Francs-Maçons et tant d'autres, réelles ou créées par la fiction romanesque, d'avoir célébré des messes noires et invoqué les puissances des ténèbres. Que les faits aient été déformés par l'imagination des

.../...

artistes ou historiquement attestés, il n'en reste pas moins que la présence et le rôle du livre contenant les formules magiques demeuraient constants. Ces grands livres noirs représentaient l'anti-Bible, l'anti-Evangile, et devaient invoquer l'appui des légions maudites et de leur chef, LUCIFER. Ils étaient donc secrétés par l'Institution cléricale elle-même, qui, dans sa rigueur dogmatique, n'offrait guère de liberté aux esprits contestataires, les fameux "libertins" que le relâchement des moeurs devait voir se multiplier à la fin du XVIIème et au XVIIIème siècles. Léger, le libertinage s'exprimait par la littérature et les moeurs ; sombre, il alimentait les associations occultes et leurs célébrations : où le ridicule le disputait à l'épouvante. (Il paraît que l'on célèbre encore des messes noires en plusieurs villes de France, notamment à LYON).

En milieu rural, il ne faut pas minimiser la croyance et la frayeur suscitées dans les populations chrétiennes par les "sorciers du canton". Eux aussi étaient armés du "Livre", le "Grand-Albert" et le "Petit-Albert" étant les titres les plus connus. Les hérésies, dont l'Histoire nous apprend la genèse, puis la répression la plus souvent féroce, se nourrissaient de l'écrit, tout comme la religion révélée. Le prestige des livres, à MONTAILLOU, n'en faisait pas méconnaître le danger : la paranoïa anti-cathare assimilait tout texte écrit à une expression hérétique ; les prêtres de l'hérésie, les Parfaits et les Bonshommes, puisaient leur savoir et leur pouvoir dans les livres ; au XIIIème siècle, les conciles méridionaux interdisaient en principe de posséder des livres, la Bible comprise. En effet, ces ouvrages servaient à des pratiques jugées diaboliques par le pouvoir ecclésiastique : on les posait quelques minutes sur la tête d'un grabataire à l'agonie, dans les derniers instants du consolamentum ; ils jouaient le rôle d'instruments privilégiés sur lesquels témoins, amis ou conjurés prononçaient un serment (1).

(1) LE ROY-LADURIE, *MONTAILLOU*, op. cit., pp. 351 et 359

La grande presse nous a appris récemment, que, en 1976, à la suite d'une émission de la Télévision, où l'on voyait effectivement un personnage jeter des sorts en marmonnant dans un livre de sorcellerie un individu a tiré sur son voisin qu'il accusait de l'avoir envoûté ! A un degré plus bénin, l'astrologie a toujours connu le succès auprès des populations. La "Bibliothèque bleue", que les colporteurs diffusaient dans les campagnes donnait un rôle éminent à cette "science" de la prédiction. Nous avons rappelé que les enfants démunis d'autres ressources lisaient, en classe, leurs livres bleus, et ils en faisaient à nouveau la lecture publique chez eux, à l'occasion des veillées paysannes (1). Adultes et enfants s'imprégnaient en même temps des fantasmes de l'astrologie ; ils concevaient un respect accru pour le livre qui leur apportait à la fois l'espoir, l'évasion, des moyens d'action, des conseils pratiques, ainsi que pour la lecture et pour l'instruction, véhicules privilégiés d'une ouverture concrète ou imaginaire vers une vie meilleure. Le fait même que les livres bleus fussent acceptés concurremment avec les ouvrages religieux, comme manuels scolaires, est en lui-même significatif.

Cependant, M. ZIND nous le rappelait, il arrivait qu'on brûlât les mauvais livres. On brûlait aussi les auteurs et les utilisateurs lorsqu'on pouvait les prendre ! On n'aurait pas pris la peine de brûler avec cérémonial des objets jugés inertes, inoffensifs en dehors de l'intervention humaine. Les livres impies, blasphématoires, séditieux, sataniques, étaient chargés d'une influence mauvaise. Le fait même de les toucher n'était pas indifférent. Certains sorciers ne savaient pas lire, mais la possession des livres leur donnait tout de même la puissance de faire le mal. A l'inverse, des guérisseurs et, sans doute même, de bons prêtres, charmaient les douleurs, les brûlures en particulier par le contact avec les livres pieux. L'Eglise se chargeait donc très sérieusement de condamner, exorciser, anathémiser les mauvais livres et de les brûler en

(1) Geneviève BOLLEME - *La Bible bleue, anthologie d'une littérature populaire*

place publique. Cela ne pouvait qu'effrayer les âmes simples en renforçant leur attitude révérentielle devant l'imprimé, bon ou mauvais, et inciter les esprits forts à se procurer ces livres dont la condamnation même attestait le pouvoir.

Qu'en reste-t-il aujourd'hui ? Bien des choses ont changé, les mentalités un peu moins, et les livres, même scolaires, ne sont pas facilement détruits. Dans les familles modestes, il y a peu, on rangeait soigneusement les livres de l'écolier grandi : "cela peut toujours servir, tu les retrouveras avec plaisir, tu les donneras à tes enfants, etc..." Le père, à l'heure de la retraite, aimait à feuilleter ces livres qui avaient permis à ses enfants de "s'en sortir" mieux que lui, de vivre plus à l'aise, sinon plus heureux. M. CALMETTE et M. SERVAN rappellent la survivance de cette confiance placée par les familles dans le pouvoir permanent de référence, de conseil et de réconfort du livre d'écolier. Une maison d'édition spécialisée plaçait, il y a peu, sa production sous un label flatteur : "Des livres que vous garderez toute votre vie". Parmi eux, les manuels de lecture, d'histoire, de grammaire, sont plus prisés, plus aimés que ceux de mathématique (1).

Dans les professions intellectuelles, on se plaint fréquemment de l'invasion des "bouquins" qui encomrent le bureau, puis le salon, le grenier, la cave et bientôt toute la maison. Mais on ne s'en défait pas facilement. Ceux qui ont la manie de chercher et d'écrire le savent bien : il suffit de se débarrasser d'un livre, de brûler une revue, pour le regretter quelques semaines après, car on croit se rappeler qu'il s'y trouvait une référence de premier plan, dont on aurait un besoin immédiat ! De toute façon, si la vénération a disparu, il subsiste une sorte d'affection pour ces compagnons de la jeunesse, puis de l'âge mûr ! De bons romanciers ont écrit là-dessus des pages connues. Les auteurs retrouvent d'instinct des formules d'une autre époque, tels C. et M. BERTELOOT montrant la portée de l'introduction de l'imprimerie à l'École par FREINET : "La majesté du texte imprimé impose un choix préalable par les

(1) CALMETTE (P), *Procès du manuel scolaire*, p. 14

SERVAN (M), *Les Manuels scolaires, pour quoi faire ?*, p. 49

enfants, la pensée est magnifiée, socialisée ; l'imprimerie impose la qualité..." (c'est nous qui soulignons) (1). FREINET, lui-même, retrouvait des accents comparables pour justifier l'abandon des manuels : "Même les manuels seraient-ils bons, il y aurait tout intérêt à en réduire le plus possible l'emploi. Car le manuel, surtout employé dès l'enfance, contribue à inculquer l'idolâtrie de l'écriture imprimée. Le livre est bientôt un monde à part, quelque chose d'un peu divin, dont on hésite toujours à contester les assertions : "c'est dans le livre..." (2). MM. BRUGNOT et PLENT attestent également la survivance de l'aura du livre, héritage des périodes théologique et métaphysique : ..." d'une manière générale, dans la conception traditionnelle, le Manuel n'est pas un document. Il est la clé, la "progression", la liste des matières, la source de toute information. Microcosmique et encyclopédique, il est le "livre" que le maître "récite", car il "contient tout". Il propose une organisation a priori de l'espace de la connaissance..."(3). Dans une revue où l'ensemble des articles est résolument iconoclaste, Gilbert WALUSINSKI nous avertit : "J'aime les livres. Quand j'apprends qu'on a brûlé des livres, hier au Chili, avant-hier chez Franco, ailleurs aussi, je le crains, je frémis d'indignation. Je tenais à le dire tout de suite car je n'ai pas l'intention de brûler les manuels, même si je suis persuadé qu'ils invitent eux-mêmes au mauvais usage qu'on en fait... trop souvent. Le livre, l'objet, n'est pas coupable. Regardez plutôt cette belle impression, cette couverture cartonnée... Ceux qui veulent brûler un livre ne pensent pas à tous ceux qui ont travaillé pour l'écrire, le fabriquer, l'imprimer, le relier, en faire ce magnifique objet. Brûler un livre, même un manuel, c'est non seulement pécher contre l'esprit, c'est mépriser le bel ouvrage et la peine des hommes. Rien que d'y penser, je m'indigne" (4).

(1) BERTELOOT (C et M), "Apport de FREINET"

(2) FREINET (C), *Naissance d'une pédagogie populaire*, p. 39-40

(3) BRUGNOT, PLENT, *Information sur l'Enseignement en France et en Europe*, p. 127

(4) WALUSINSKI (G), *Plus la peine de chercher, Cahiers pédagogiques*, p. 38

On ne saurait mieux dire : le manuel reste un produit de l'esprit et de la peine des hommes. Longtemps confondu avec le livre religieux ou le livre ésotérique, il s'en est détaché en conservant quelque chose de leur caractère. Une confirmation supplémentaire de ces analyses est apportée par M. VIAL. Examinant la "dérive" des rites et des mythes, il écrit : "Fille aînée de l'Eglise, dont elle s'est tardivement émancipée, l'Ecole n'a pas échappé à cette évolution inquiétante..." (1). Et nous ajoutons : pas davantage les livres de l'Ecole. Si nous avons choisi, au départ, de distinguer les attaches "temporelles" du livre, c'est-à-dire sa relation au pouvoir, de ses attaches "spirituelles", il faut convenir que, en cours de route, elles se sont souvent rejointes. Que ce soit à l'Eglise, dans les cercles du pouvoir civil, à l'étude du notaire ou à l'Ecole, l'Écrit a longtemps été synonyme de prestige aux yeux de la foule anonyme des usagers. Ce prestige revêtait alternativement deux caractères : celui de la vérité, de l'authenticité, qui étonne le plus souvent par sa simplicité, et que M. CHAUNU atteste, au temps des Réformes. Il arrive, parfois, que les peuples ouvrent les yeux. Ce n'est pas, de loin, aussi fréquent que les longues périodes où l'écrit retrouve son caractère habituel, celui de l'ésotérisme : grâce à l'obscurité, à la complication volontairement entretenues de son message, il accroît artificiellement le prestige et le pouvoir de ceux qui commandent, soit par l'esprit, soit par la force. Sous cet angle, nous comprenons d'autant mieux le reproche fondamental adressé au manuel : s'il semblait s'adresser si rarement aux élèves, du moins à des périodes déjà anciennes, c'est que, en réalité, là n'était pas sa fonction : son discours austère et peu intelligible devait marquer, à leurs yeux, leur ignorance et leur faiblesse, et rehausser, par contraste, l'importance des maîtres comme le prestige de l'institution scolaire.

Par la suite, chargé par Jules FERRY de diffuser une morale humaniste, tout en répandant la religion de la science, il assumait ces héritages

(1) VIAL (J), *Ces mythes dont ils mourront...*, *l'Ecole et la Vie*, p. 1

successifs avec un succès inégal mais avec une conviction intacte. Tout comme à l'ère "métaphysique", sa première fonction, sans qu'il lui soit besoin de la revendiquer explicitement, était bien de donner valeur et force au contenu qu'il transmettait.

Aujourd'hui, se rencontrent deux théories opposées : selon l'une, l'apogée du livre est terminée, on assiste à son déclin. Selon d'autres auteurs, il n'en est rien, l'imprimé conserve, envers et contre tout, son pouvoir, son rayonnement. L'audio-visuel ne semble pas près de s'imposer massivement en milieu scolaire et le manuel y règne toujours en maître, ne serait-ce que par le nombre. Pourtant, on ne peut que constater le déclin relatif du respect que l'on portait au Livre, sous toutes ses formes, et sa vulgarisation ajoute évidemment à cet abaissement. En nos âges de doute, le manuel se pare d'attributs matériels rutilants, faute de pouvoir revendiquer la considération de naguère pour son caractère et sa fonction. Par ailleurs, il mérite encore le respect puisque, comme le dit M. WALUSINSKI, il reste un produit de l'esprit et de la peine des hommes. De cette dialectique incertaine, on ne peut affirmer que le caractère traditionnel du livre et de son sous-produit, le manuel, suffise à l'imposer aux usagers... Mais, moins triomphant que naguère, il possède encore, semble-t-il, une position défensive confortable, dont nous nous proposons d'inventorier d'autres éléments.

CHAPITRE XVI : LA LIBRE ENTREPRISE ECONOMIQUE

PARVIENT-ELLE A COMPOSER AVEC L'INSTITUTION BUREAUCRATIQUE ?

En France, comme dans un certain nombre d'autres pays, l'édition classique entre dans le réseau de la libre entreprise industrielle et commerciale. Cependant, il est admis que le livre scolaire n'est pas une marchandise comme les autres. Il s'insère, en effet, dans le système éducatif institué, organisé, contrôlé par l'Etat. Les deux systèmes, celui de l'édition et celui de l'Ecole, ne manquent pas de terrains de rencontre puisque les auteurs de manuels sont presque toujours des membres du corps enseignant et/ou des dignitaires de l'administration scolaire. Chefs d'entreprises indépendants, les éditeurs sont, toutefois, supposés entretenir des rapports étroits avec la direction bureaucratique de l'Education, afin d'orienter au plus juste leurs objectifs et leurs fabrications, car la centralisation pédagogique risque d'assigner certaines limites à la conception des manuels. Dès le moment où l'Etat juge nécessaire d'exercer un contrôle sur l'Ecole, il paraîtrait logique que ce contrôle s'étendît au choix des livres scolaires qui, on peut l'affirmer sans trop de nuances, modèlent largement la forme et le contenu de l'enseignement dispensé. Parmi tant d'excellentes raisons qui militent en ce sens, nous en retiendrons au moins deux : la fonction de transmission des modèles moraux, sociaux, philosophiques, telle que les adversaires du manuel la dénoncent, devrait mériter l'attention des hommes chargés de gérer un service public au sein d'une société organisée. D'autre part, ce que nous savons du marché que représente, de nos jours, l'édition scolaire, touchant des millions d'élèves chaque année, pour une somme considérable évaluée en centaines de millions de francs, tend à faire douter qu'un Etat moderne puisse se désintéresser totalement de ce secteur. Nous sommes donc conduit à rechercher quelles sont les modalités de l'interdépendance des facteurs économiques et des facteurs administratifs dans l'élaboration et la sélection des manuels. En admettant pro-

visoirement que le dynamisme économique naturel de l'édition privée joue un rôle moteur alors que la pesanteur de l'Institution exercerait plutôt une action restrictive, comment leur conjonction parvient-elle à rendre compte de la masse des livres scolaires et de son inflation assez constante ?

1° *Le manuel est un objet de consommation*

Les livres d'enseignement étant, en plus d'autres caractéristiques, des marchandises offertes de façon concurrentielle à la clientèle des élèves, des familles et des membres de l'Enseignement, il est évident que tout va être mis en oeuvre par chaque "fabricant", par chaque "vendeur", pour arracher le succès le plus large et le plus durable. Dans ce but, les critères proprement pédagogiques ont leur importance, on s'en doute, et les éditeurs s'en préoccupent sans pouvoir ignorer, pour autant, celui des chiffres de vente.

Les auteurs semblent partagés entre leurs aspirations "désintéressées" de praticiens au service du corps enseignant comme de l'enfance studieuse et le sentiment qu'ils peuvent éprouver d'être engagés dans un processus mercantile. Les éditeurs revendiquent une déontologie de la profession et refusent d'être assimilés à d'autres secteurs de l'industrie et du commerce, où la loi de la production et du profit prend le pas sur d'autres impératifs.

En fait, répondent les experts, la liberté d'entreprendre, en ce domaine, est toujours étroitement encadrée par de nombreux facteurs d'uniformisation : examens publics fixés par l'Etat ou les universités ; caractère sélectif des établissements du second degré ; formation pédagogique des maîtres ; programmes (les pays anglo-saxons n'en ont pas d'aussi contraignants que les nôtres) ; tradition littéraire ou industrielle du pays ; rôle des chefs d'établissements, des inspecteurs et hauts fonctionnaires, des formateurs de maîtres et professeurs des universités, sans oublier les accords ou désaccords entre les associations professionnelles d'éducateurs (1). Lorsqu'ils sont attaqués

(1) LAUWERYS J.A., *Les Manuels d'histoire et la compréhension internationale*, op-cit, pp. 20-21

pour l'anachronisme ou la médiocrité de certaines publications, auteurs et éditeurs se défendent en montrant qu'ils cherchent à répondre, d'une part, aux exigences communes que sont les programmes, les examens publics, les circulaires officielles, d'autre part aux goûts particuliers du corps enseignant et des élèves. Si les manuels sont mal faits, ce serait "la faute aux usagers" car bien des exemples prouvent que ceux qui se vendent le mieux sont aussi les plus critiqués (les *Morceaux choisis* de LAGARDE et MICHARD en restent le symbole). Réciproquement, d'excellents ouvrages, dont on attend beaucoup, demeurent ignorés car ils rompent trop hardiment avec les habitudes de l'enseignant moyen. A quoi sert de faire de bons livres s'ils ne sont ni vendus ni utilisés ? Les éditeurs se sentent donc tenus de réaliser un équilibre difficile entre le progrès pédagogique et didactique désirable et la loi économique qui veut qu'on ajuste nécessairement l'offre à la demande sous peine de disparaître. La conjonction de ces facteurs explique que, dans chaque pays, que l'édition scolaire soit libre ou contrôlée par l'Etat, tous les manuels pour la même matière et pour le même niveau se ressemblent : "ils sont toujours produits pour un marché défini et adaptés à ses exigences" (1). Il semble que, en 1975, l'édition scolaire désire sortir des sentiers battus. M. LILAMAND fait valoir que l'attitude expérimentale pénètre dans la profession ; "Un très grand nombre d'éditeurs, dans de nombreuses disciplines, ont procédé, ces dernières années, à des expérimentations *in vivo*, afin de mettre au point des méthodes avant de les publier... C'est devenu une règle assez courante..." (2). En outre, les éditeurs, si l'on en croit leur représentant, savent aujourd'hui prendre des risques, ils ne se situent plus dans les marécages de la pédagogie : "...Au niveau du premier cycle, j'ai publié des ouvrages de mathématique qui étaient en avance sur les programmes ; en grammaire française, beaucoup de maisons ont publié depuis longtemps de nouvelles collections en dehors de tout texte officiel. Les éditeurs s'efforcent en réalité de doser la sécurité qui

(1) LAUWERYS J.A., *Les Manuels d'histoire et la compréhension internationale*, op-cit, pp. 20-21

(2) *Entretien avec Gérard LILAMAND*, les Cahiers Pédagogiques, n° 132, p. 11.

leur permet de gagner de l'argent pour investir, mais chacun prend des risques en allant un petit peu plus loin que ce qui est raisonnable. C'est ce que j'ai fait cette année en publiant un manuel d'information sexuelle pour le premier cycle, que je crois très bien fait, et qui, apparemment, n'a pas de succès parce que cette réforme n'est pas du tout passée dans les faits" (1).

*Auteurs et
éditeurs :
ne relation
difficile*

Sur un plan général, les rapports des auteurs et des éditeurs sont connus, grâce à la littérature et, surtout, grâce aux biographies de romanciers célèbres. Lorsque l'auteur vit uniquement de sa plume, son éditeur est également son employeur en même temps que son agent de publicité. Leurs relations peuvent être difficiles ou amicales, selon les exigences des uns et des autres, l'éditeur réclamant des manuscrits de qualité sur un rythme régulier, l'écrivain revendiquant sa liberté d'artiste en même temps que la rémunération équitable de son talent ou de son génie. L'Histoire littéraire abonde de ces associations orageuses ou fructueuses, où l'éditeur est parfois traité de négrier, parfois considéré comme un mécène. Dans le domaine du livre d'enseignement, on est loin de ces péripéties car les auteurs sont tous des enseignants, donc fonctionnaires de l'Etat ou salariés de l'enseignement privé. Les règlements assez stricts de la fonction publique sur le cumul des emplois restent tolérants en ce qui concerne les publications artistiques, culturelles et pédagogiques.

étroites

A l'intérieur de ces limites, plus ~~étroites~~ que le croirait un esprit non-averti, comment les responsables de l'édition classique coopèrent-ils ? L'éditeur élimine la plupart des auteurs "spontanés", ceux qui lui adressent des manuscrits sans être pressentis. Cette observation, formulée en 1953, est toujours vraie en 1974. En 1953, on pensait que l'éditeur sélectionnait les auteurs doués grâce aux périodiques professionnels ou par l'intermédiaire des voyageurs. Mais, déjà, la plupart des maisons d'édition commençaient à procéder en sens inverse. L'éditeur est, en fait, le point de départ d'un nouvel ouvrage ou d'une nouvelle collection. C'est lui qui en définit l'orien-

*Le Choix
des
Auteurs*

(1) Entretien avec M. LILAMAND, op-cit, p. 11

tation générale, les grandes lignes, disons le cahier des charges. Il part ensuite à la recherche d'auteurs qui partagent ses points de vue (sur ce cahier des charges) et se déclareraient prêts à le mettre en oeuvre : "Cela rappelle un peu le problème du producteur de cinéma qui cherche son scénariste et ses acteurs" (1). Dans cette quête, les éditeurs se disent insensibles aux critères idéologiques : "... Nous faisons appel à des enseignants de tous bords, de tous les niveaux, de toutes les disciplines, de tous les horizons politiques ; il y a des gens de droite, de gauche, des contestataires, voire des gauchistes. On ne sélectionne les auteurs qu'en fonction de leur talent de pédagogues et de rédacteurs" (2).

Vient ensuite la mise au point matérielle du produit défini de concert par le directeur de collection et l' (les) auteur (s). En principe, tout est mis en oeuvre pour satisfaire les futurs usagers et entraîner leur choix. M. LAUWERYS évoque la rationalité du travail en équipe, destiné à concilier l'élément de précision et l'érudition, l'élément visuel et la transmission pédagogique. Cela se traduit par la collaboration d'un spécialiste, Universitaire ou Inspecteur général, d'un enseignant et d'un illustrateur. De nos jours, il s'y ajoute un documentaliste qui réunit les photographies et les textes réclamés par les rédacteurs, et un maquettiste, dont le talent se révèle fort utile pour organiser l'ouvrage de façon claire et élégante. Tout cela ne va pas, évidemment, sans difficultés ni frictions car l'inspiration des auteurs se plie mal aux contraintes de la mise en page, du choix des documents visuels et, surtout, de la correction des épreuves, tâche fastidieuse, pire que la rédaction elle-même. L'éditeur fait souvent état de la négligence apportée par les auteurs à l'aspect matériel de leur manuscrit ; ces derniers lui opposent la négligence des typographes lorsqu'ils doivent contrôler des épreuves bourrées de coquilles. Enfin, le livre sort des presses et nous

(1) MARQUET P.B., *A quoi sert le livre scolaire ?*, L'Education, p. 21

(2) *Entretien avec Gérard LILAMAND*, op-cit, p. 11

qu'ils recevront, au total, quel que soit leur nombre, dix pour cent du chiffre des ventes annuelles, avec un retard de six mois, justifié par la lente collation des bordereaux retournés par les libraires de province.

L'éditeur se propose, à présent, de faire connaître son nouveau produit. Les quatre à cinq formules utilisées sont connues de longue date et nous ne ferons que les énumérer : encarts publicitaires dans la presse spécialisée, les revues pédagogiques, les bulletins syndicaux ; envois postaux de catalogues, dépliants documentaires, livres gratuits (dits specimen) aux chefs d'établissement et inspecteurs, centres pédagogiques et enseignants de la discipline et du niveau considérés ; visites de représentants (dits aussi délégués pédagogiques) auprès des mêmes échelons ou à l'occasion de réunions de concertation. Les délégués pédagogiques distribuent aussi le matériel publicitaire, les livres gratuits, et organisent des expositions et démonstrations de méthodes nouvelles, notamment à l'occasion de congrès d'enseignants. Il leur arrive, aussi, d'offrir des "repas d'affaires" à des groupes de responsables administratifs (inspecteurs de divers grades, chefs d'établissements) susceptibles de conseiller l'emploi des manuels. Les "cadeaux d'affaires" existent aussi mais se résument en livres d'art ou de culture, calendriers et accessoires de bureau.

Il est un argument de vente qui a disparu progressivement après la guerre de 1914 : les recommandations des Evêques, du Ministre, du Conseil supérieur, de personnalités universitaires, de sociétés savantes et philanthropiques, les agréments des grandes villes, les souscriptions et médailles d'encouragement, etc... L'habitude s'est prise de présenter avec un parti de simplicité la page de titre. Le plus souvent, on indique encore la qualité de chaque auteur, car le patronage d'un Inspecteur général ou d'un Professeur d'Université n'est pas à dédaigner. Quelques méthodes complexes sont rédigées par un groupe de collaborateurs dont on énumère (ou non) les noms, sous la direction d'un chef de collection généralement titré. Cela semble être de tradition chez Armand COLIN, avec la nouvelle collection de l'Inspecteur

général LEIF (1) ; chez LAROUSSE, où les séries pour l'apprentissage de la langue sont supervisées par les Universitaires DUBOIS, LAGANE, GENOUVRIER (1) ; chez NATHAN, avec la collaboration de l'Inspecteur général DULAU pour l'éveil à la biologie expérimentale (1), etc... etc... Plus rarement, des méthodes sont présentées de façon semi-anonyme, sous le sigle d'une équipe de rédacteurs : GALION, GEMA, CHARLIRELLE, NAJAC, etc... (1).

Problèmes de distribution

Les meilleures garanties de qualité, de publicité, de parrainage, étant réunies, les collections nouvelles sont réparties dans les points de vente selon des filières complexes de distribution dans le détail desquelles nous n'entrerons pas. Signalons tout de même que certaines librairies (isolément ou groupées en chaînes) opèrent une sélection des manuels offerts à la vente, sur des critères que nous ignorons. Les catalogues imprimés à cet effet ne contiennent pas tous les titres disponibles chez les éditeurs. Cette pratique a une influence sur les achats de clients irrésolus : plutôt que de commander des livres non-disponibles en magasin, ils emportent sur le champ ce que le vendeur leur présente comme étant l'ouvrage "le meilleur parce que le plus répandu dans les écoles de la région". Nous avons, personnellement, vérifié l'efficacité de tels mobiles, par exemple pour des méthodes d'anglais (CARPENTIER-FIALIP, RICHARD et HALL), et pour des livrets de lecture destinés aux enfants de six ans (DAVÈSNE et MEYMI) (1).

Problèmes financiers

D'après divers documents, nous citerons brièvement quelques chiffres : l'expansion de l'édition scolaire a légèrement régressé par suite de la stabilisation des effectifs vers 1969-70 ; le nombre de titres disponibles a suivi la même variation, pour une autre cause qui est l'incertitude sur les futurs programmes en cas d'aboutissement des projets successifs de réforme. Avec 3 000 titres anciens ou nouveaux et 60 millions d'exemplaires produits dans l'année, on devrait approcher la moyenne réelle. Sur ces 60 millions, 30 %, soit 18 à 20 millions, sont exportés vers les pays francophones et même non-francophones. Il est bien difficile d'évaluer le chiffre d'affaires réalisé

(1) v. infra la bibliographie des manuels récents.

car tous les livres produits ne sont pas vendus la même année. On a parlé de 219 millions en 1968, 300 millions en 1969, 350 millions en 1972 et 400 millions en 1976. Malgré cette apparente progression, les milieux professionnels se plaignent amèrement du blocage de leurs prix de vente et affirment que le livre de classe n'est pas cher. Si nous comparons, à présentation matérielle égale, les manuels modernes aux livres de culture générale ou de distraction, l'objectivité conduit à donner raison aux éditeurs : ils sont nettement moins coûteux et, seules, les contraintes administratives ainsi que les gros tirages (20 000 exemplaires en moyenne) parviennent à maintenir ce relatif bon marché du livre scolaire soigné. L'impression de cherté qu'éprouvent, à juste titre, les familles, provient de toute évidence de causes institutionnelles (les inégalités dans les aides publiques) et de causes pédagogiques (l'utilisation éphémère et souvent superficielle des manuels, telle qu'elle est voulue par les maîtres eux-mêmes).

*° Le long
heminement
e la régle-
entation
fficielle*

Jugée trop anarchique par les syndicats du personnel enseignant et par les Fédérations de Parents d'élèves, ressentie comme trop encadrée par les firmes d'édition et de librairie, la production et la vente des livres d'enseignement dépendent, pour une part notable, de la réglementation en vigueur. Voici l'historique des diverses solutions proposées et expérimentées par l'autorité responsable, depuis environ deux siècles. L'idée d'un contrôle étatique nécessaire sur l'élaboration et la distribution des livres d'enseignement est déjà ancienne. Parfaitement exprimée et argumentée par la CHALOTAIS et ROLLAND, dont la formation de juristes expliquait suffisamment le souci, reprise par les intellectuels des Assemblées révolutionnaires, qui avaient pratiquement la même formation que les grands bourgeois des Parlements de l'Ancien Régime, elle se comprenait par opposition à un état de fait condamné : les Parlementaires songeaient à évacuer le système éducatif implanté par les Jésuites et à empêcher le retour éventuel de ce qu'ils considéraient comme des erreurs dangereuses pour la société ; les Conventionnels redoutaient, évidemment, la revanche de "l'Hydre réactionnaire" en voulant protéger le peuple contre la survivance, dans les manuels, de "préjugés détestables".

Jusqu'à la IIIème République, les régimes successifs appliquèrent, tant bien que mal, le principe à double fin d'une stimulation pédagogique et d'un encadrement qualitatif et idéologique. Ferdinand BUISSON dressa un historique détaillé des initiatives projetées ou réalisées (1). Nous lui emprunterons des détails sur les points marquants. Sous le Directoire, le Conseil de l'Instruction publique était placé auprès du Ministre de l'Intérieur. Ses intentions étaient de désigner aux Instituteurs les livres dont ils devaient faire usage, d'en faire rédiger de nouveaux, si nécessaire, et d'interdire l'admission d'autres livres dans les écoles sous peine de destitution de l'instituteur ; mais le Conseil des Cinq-Cents ne put se décider à voter un texte définitif. Au cours des discussions, il apparut que les livres élémentaires de l'an IV ne s'étaient guère répandus, soit parce que les instituteurs n'en voulaient pas, soit parce que les membres du Conseil d'Instruction publique les trouvaient insuffisants et en souhaitaient d'autres. C'est ainsi que le Ministre de l'Intérieur, François de NEUFCHATEAU, lui-même auteur d'une "Méthode pratique pour apprendre à lire", développa des propositions détaillées pour la confection de manuels de connaissances générales, avec des images et des définitions, sur le plan modernisé et matériellement amélioré de l'*Orbis Pictus*, de COMENIUS. Il s'intéressait aussi à un Manuel républicain, à une sorte de lexique général comparé des langues vivantes, au chant et à la poésie, à l'éloge des grands hommes, etc... etc... Cet homme d'Etat imaginaire ne vit aucune réalisation de tous ses beaux projets. Après le Coup d'Etat de BRUMAIRE an VIII, dit BUISSON, "les écoles primaires furent livrées complètement à l'incurie des administrations communales ; les ignorants redevinrent les instituteurs attitrés du peuple français et le seul livre élémentaire dont la sollicitude de NAPOLEON pour l'éducation de la jeunesse prescrivit l'usage fut le catéchisme impérial". (1).

(1) BUISSON F., *Dictionnaire de Pédagogie*, op-cit, pp. 1618-1626

In *Ministre*
de l'Intérieur
Pédagogue

*Fidélité de
l'Administration française
ses habitudes*

L'Administration française ayant une propension remarquable, croyons-nous, à perpétuer les règlements et leur formulation, même quand les régimes changent, nous retrouvons pratiquement les dispositions prises par le Directoire, sous le Consulat (loi du 11 floréal an X instituant les Lycées et Collèges), sous l'Empire (décrets impériaux de 1808, 1809, 1811, 1814), sous Louis XVIII (ordonnance de 1816). La synthèse des articles qui nous intéressent s'établit comme suit : le Conseil de l'Université (sous l'Empire), ou la Commission d'instruction publique (sous la Restauration), admet ou rejette les ouvrages qui ont été ou doivent être mis entre les mains des élèves, examine les ouvrages nouveaux qui sont proposés... Le grand-maître (ou le Ministre) se réserve d'en faire composer... La liste de ces livres sera arrêtée chaque année, pour l'année suivante, et publiée... En 1816, un crédit de 50 000 francs est ouvert sur le trésor royal pour faire composer ou imprimer des ouvrages propres à l'instruction populaire. En somme, toutes les formules innovées sous la Révolution sont reconduites. Nous espérons vérifier, à travers ces textes, la définition de "livre classique", qui nous avait embarrassé au début. Le terme apparaît en 1809 : "les leçons de tout genre se feront d'après des livres classiques ou élémentaires..." On pourrait croire que l'adjectif s'applique aux manuels des Lycées et collèges où l'enseignement classique est effectivement dispensé. En 1811, "sont réputés classiques les livres qui auront été prescrits pour l'enseignement dans les écoles des divers degrés...". La distinction découlait dorénavant, semble-t-il, de l'approbation officielle.

*est classique
ce qui est
approuvé par
l'Etat*

BUISSON croit pouvoir avancer qu'aucune de ces dispositions n'était réellement appliquée : le fonds de 50 000 francs ne fut pas attribué. Les livres en usage étaient si peu conformes à des listes d'agrément, peut-être inexistantes, qu'on prescrivait, en 1816, une enquête aux Recteurs pour savoir si l'on employait des ouvrages intéressants dans les écoles de leur académie. En 1829, le Ministre VATIMESNIL organisait un concours pour la composition d'un livre de lecture courante, parce qu'on en manquait. En 1830, nouveau

*la incapacité
ironique à
monétiser
ses projets*

crédit pour le même concours qui, en définitive, ne fut jamais organisé. Le Ministre de LOUIS-PHILIPPE, M. de MONTALIVET, adopta en 1831 un "Alphabet et premier livre de lecture", qui fut réparti gratuitement à 500 000 unités dans les 25 000 écoles communales, pour être distribué aux enfants indigents. Il en fut envoyé encore 200 000 en 1832 et 300 000 en 1833, soit un total de un million d'alphabets ; cela devait donner la moyenne confortable de quarante livrets par école. M. GONTARD et M. THABAULT relatent que les inspecteurs extraordinaires de 1832-1837 trouvèrent ces alphabets entassés respectueusement dans les Mairies et les greniers des écoles (1). Qui pourrait retrouver les raisons profondes d'un tel échec ? Était-ce l'ignorance des instituteurs, comme le supposent les auteurs ? Leur avait-on adressé trop de recommandations sur le respect dû à cette munificence du gouvernement royal, et sur sa préservation ? BUISSON signale, en effet, que la distribution était contrôlée par les comités d'arrondissement et les Maires des communes, qui devaient frapper chaque exemplaire du timbre municipal. Entre 1832 et 1834, on distribua encore 350 000 ouvrages élémentaires, petit catéchisme, histoire de la Bible, Instruction pour les Israélites, Aventures de ROBINSON, petite Arithmétique raisonnée. Il faut apprécier le souci de la Monarchie de Juillet de respecter le pluralisme religieux dans les écoles : le petit Catéchisme, de FLEURY, était destiné aux jeunes catholiques, l'Histoire de la Bible, de BOISSART, aux protestants, tandis que la dévolution de "l'Instruction pour les Israélites" allait de soi !

Le nouveau ministre, GUIZOT, ne manqua pas de légiférer à son tour sur la question des livres. Le statut de 1834 répétait les dispositions antérieures. Le règlement de 1835 demandait aux inspecteurs primaires de s'assurer de la conformité des livres avec la liste approuvée par le Conseil royal. On pouvait espérer que ce nouveau contrôle allait se révéler opératoire.

(1) voir supra, p. 71

*Le pluralisme
confessionnel
est respecté.*

*ous la Monar-
chie de Juillet
le problème
meure pendant*

En 1836, un décret plus détaillé stipulait que la liste des ouvrages autorisés serait publiée tous les cinq ans, en complément ou par modification de la liste ancienne ouverte en 1808. Dans le cadre de la liste, le choix était laissé aux Instituteurs, sous la direction des comités et des inspecteurs primaires. Si la liste de 1808 fut effectivement publiée, aucune liste quinquennale n'avait vu le jour en 1845. Un blocage mystérieux paraissait s'opposer à toute application des textes régissant la question. Ce fut encore le cas avec la réorganisation de la commission d'agrément par le Ministre Victor COUSIN (1840), l'institution d'une liste annuelle par de SALVANDY en 1845, et l'organisation d'un concours pour la composition d'un livre de lecture courante et d'exercice grammatical en 1847. La récompense de 6 000 francs était conséquente (le traitement annuel d'un Instituteur variait de 300 à 1 200 francs), mais les exigences du Ministre de SALVANDY ne l'étaient pas moins : le livre devait, entre autres, détruire les préjugés et les mauvaises traditions, propager les connaissances les plus utiles dans toutes les conditions de la vie, inspirer l'amour du devoir et le respect des lois, former les citoyens, en un mot améliorer les mœurs publiques (1).

*le manuel à
tout faire
ris au con-
cours*

*es contradic-
tions de la
Seconde
République*

L'année suivante, l'éphémère Seconde République invitait, par l'intermédiaire de CARNOT, la librairie universitaire à rétablir ses activités sans rien changer aux auteurs consacrés par une si longue et si respectable expérience. Il n'y avait rien à changer aux livres d'études rangés dans le catalogue de 1847-1848. Il faut croire que les catéchismes républicains, commandés et distribués par le Ministre, devaient s'imposer par le jeu de la concurrence, sans être substitués de manière autoritaire aux ouvrages d'inspiration catholique et monarchique.

La loi de 1850, dite loi FALLOUX, s'intéressait aux livres en usage dans les écoles primaires privées, ce qui n'existait pas auparavant (les inspecteurs s'assuraient simplement que ces livres ne contenaient rien

(1) BUISSON, *Dictionnaire de Pédagogie*, p. 1621

de contraire à la morale, à la constitution et aux lois, et nous avons vu que certains d'entre eux usaient de leur droit avec les publications des Frères de PLOËRMEL) (1). Le Conseil supérieur de l'Instruction publique, créé par la loi de 1850, devait donner son avis sur les livres à introduire dans les écoles publiques ainsi que sur ceux qui devaient être défendus dans les écoles privées. La chronique, faite par BUISSON, des essais infructueux des administrations successives devient lassante. Entre 1849 et 1859, aucune liste ne fut publiée.

L'essai préalable

En 1855, FORTOUL avait anticipé sur les recherches contemporaines en imaginant l'essai préalable : avant la décision du Conseil, les nouveaux livres pouvaient être introduits provisoirement pendant un temps déterminé dans plusieurs établissements publics expressément désignés. Les chefs des établissements concernés adressaient des rapports annuels aux recteurs, pour être transmis au ministre. Trois ans plus tard, un exposé de ROULAND, nouveau ministre, révéla que l'expérience FORTOUL avait présenté, dans la pratique, d'insurmontables difficultés. Le règlement de 1855 était resté complètement une lettre morte. ROULAND crut trouver la bonne solution avec la création d'une Commission composée des Inspecteurs généraux et de sept membres nommés par le ministre. La commission d'examen de 1858 se mit au travail pour établir sa première liste annuelle. Elle n'était pas assez nombreuse et sa tâche était lourde : 800 ouvrages le premier jour et 300 volumes nouveaux chaque année. Elle ne réussit ni au gré des éditeurs, ni à celui de l'administration (2). Les auteurs s'impatientaient de devoir attendre la décision de la Commission pendant deux, trois et quatre ans, car elle était indéfiniment surchargée d'un arriéré considérable.

Enfin une Commission commence fonctionner, même mal

La voix du bon sens

Il revenait à Victor DURUY d'énoncer, en 1864, une philosophie plus réaliste : le système en place conduit à un déni de justice puisqu'il y a privilège pour certains auteurs, préjudice effectif pour les autres.

(1) v. supra, p. 327

(2) BUISSON, *Dictionnaire*, p. 1623

L'intervention de l'Etat est une gêne pour le commerce de la librairie, le privilège que l'autorisation constitue pour certains livres entrave la production, diminue la concurrence et prive la littérature classique d'un élément d'amélioration. Malgré les progrès de la science, qui font vieillir si rapidement certains ouvrages, le livre autorisé conserve cet avantage, et l'Université devient responsable des erreurs d'aujourd'hui qui avaient paru des vérités hier. Le Gouvernement a cessé, dans l'ordre matériel, de donner sa garantie aux inventeurs ; pourquoi continuerait-il, dans l'ordre pédagogique, à la donner aux écrivains ? DURUY proposait donc d'étendre aux écoles publiques la simple application du veto prévu par la Loi pour les écoles libres : tout livre non frappé d'interdiction aurait la liberté de pénétrer dans les maisons d'éducation. Les livres médiocres seraient vite éliminés par les conseils et les critiques de l'inspection : "un livre insuffisant n'y pourrait rester longtemps, s'il en existait un meilleur" (1). Chaque membre de l'Université serait ainsi responsable vis-à-vis de son chef immédiat dans le choix qu'il aurait la liberté de faire.

C'est le Conseil départemental qui devait être la première instance pour l'appréciation des cas d'interdiction. L'arrêté du 11 Janvier 1865 entérinait ces dispositions. Elles furent rapportées, en 1873, sous le ministère de BATBIE, qui reconstitua une Commission d'examen des livres classiques et rétablit l'autorisation préalable. Deux ans plus tard, WALLON revenait, à peu de choses près, au règlement de 1865. Son arrêté du 2 Juillet 1875 prévoyait trois listes annuelles de livres en usage dans les lycées et collèges, dans les écoles normales primaires, dans les écoles primaires publiques. Les premières propositions venaient de la base : conseils d'enseignement dans les lycées, collèges, écoles normales, instituteurs communaux et inspecteurs primaires pour les écoles. Toutes ces listes remontaient la filière hiérarchique, assorties des avis des inspecteurs d'académie, conseils départementaux, recteurs, et la commission ministérielle ad hoc les examinait

(1) BUISSON, *Dictionnaire*, p. 1623

*L'initiative
appartient
désormais à
la base*

pour y déceler les ouvrages indésirables. C'est, enfin, le Conseil supérieur de l'instruction publique qui prenait la décision. De quoi s'agissait-il ? D'abord de régler la question trop longtemps controversée des livres classiques ; de ne pas dresser une liste de livres officiellement garantis et privilégiés ; d'éviter l'approbation préalable, pratique difficile et compromettante pour le gouvernement ; le ministre désirait seulement éliminer deux classes d'ouvrages, les ouvrages insuffisants qui ne devaient pas être introduits dans les établissements publics, les ouvrages dangereux qui devaient être interdits dans les établissements libres... La Commission avait donc surtout pour tâche de préparer l'index des livres défendus (1).

L'Administration de Jules FERRY n'eut garde d'omettre la question des manuels. Sous l'influence de BUISSON lui-même, le règlement fut modifié pour donner une plus large part d'initiative aux Instituteurs et aux professeurs : les instituteurs et institutrices titulaires de chaque canton, munis du brevet de capacité, établissaient leur propre liste dans la première quinzaine de juillet. A partir de toutes les listes cantonales, une commission formée des inspecteurs, du directeur et de la directrice de l'école normale, des maîtres-adjoints de ces établissements, réunie sous la présidence de l'inspecteur d'académie, arrêtait le catalogue pour le département (16 Juin 1880). Dans les établissements secondaires, les professeurs devinrent libres de choisir leurs livres au cours de réunions mensuelles, mais il leur était recommandé de s'inspirer du Catalogue officiel. En 1881, le ministre BARDOUX leur demandait de justifier leur choix par un rapport lorsqu'il dérogeait au Catalogue, puis cette justification fut abandonnée par Paul BERT deux mois plus tard (2). Cependant, la procédure d'interdiction était maintenue et Jules FERRY envisageait, en 1883, de revenir à l'autorisation ministérielle pour les seuls manuels d'instruction civique et morale.

(1) BUISSON, *Dictionnaire*, p. 1625

(2) BUISSON, *Dictionnaire*, p. 1626

Il est intéressant de relire les attendus, exposés des motifs, précédant ces mesures réglementaires, car ils sont plus évocateurs que les textes mêmes. Un rapport de BUISSON, en 1879, reprenait plusieurs des idées de Victor DURUY : l'idée d'un manuel unique ou d'une liste restrictive adoptée par l'Etat serait de nos jours une chimère, quelque désirable que soit l'uniformité des méthodes. On ne peut lutter contre l'incessante, l'intarissable production des livres classiques ; il faut tenir compte de la diversité des écoles, des régions, des degrés de culture intellectuelle. On ne doit pas faire obstacle au progrès en maintenant des privilèges. Le veto de l'Administration ne s'adresserait qu'aux livres absolument ineptes ou immoraux, mais n'opposerait pas une digue assez résistante à l'envahissement des livres médiocres lancés dans la circulation par des spéculations de librairie ; on échappera aux reproches en laissant la charge de l'examen des livres à ceux qui doivent s'en servir et sont le plus intéressés à n'en admettre que de très bons. Or, les instituteurs ne sont plus isolés, l'inspection les stimule et les soutient de plus près, le certificat d'études agit puissamment sur l'Ecole, les conférences pédagogiques vont faire renaître l'esprit de corps, la liberté de discussion, l'émulation de bon aloi, le sentiment de solidarité et de responsabilité professionnelles, etc... Au cours de leurs réunions, les instituteurs seront prémunis également contre l'inertie routinière et contre les facilités excessives... ils exerceront ainsi sur des matières que nul ne connaît mieux qu'eux leur esprit d'examen, de comparaison, de critique, de réforme, etc... (1).

Avec le style oratoire en plus, on retrouve la pensée de BUISSON dans une allocution prononcée par le Ministre BARDOUX, le 2 Avril 1880, devant les directeurs et directrices d'écoles normales, et environ le tiers des inspecteurs primaires : "Les conférences pédagogiques doivent, dans notre pensée, s'occuper avant tout, et dans le délai le plus court, du choix des livres de classe. Il n'est pas possible, en effet, de laisser le choix de ces

(1) BUISSON, *Dictionnaire*, p. 1625

Exposé des motifs

L'Union fait a force et a clairvoyance

Un éloquent discours ministériel en 1880

livres à l'administration centrale ; elle est trop loin, elle est trop haut, et il y a trop de livres. Nous avons tenté, nos prédécesseurs ont tenté de constituer des comités d'examen, des listes de livres obligatoires ; tout cela a échoué... Le ministre écarte ensuite, sous les rires de l'assemblée, la compétence douteuse des conseils municipaux : "Dans un pays comme le nôtre, avec la division des esprits, des croyances, des sectes philosophiques, des systèmes de toute nature, ce serait l'anarchie même, et l'unité de l'enseignement y périrait !... "Oui, Messieurs les instituteurs, choisissez vos instruments de travail ; choisissez-les, bien entendu, avec la garantie et sous le contrôle de l'autorité supérieure, d'un conseil formé, par exemple, de l'inspecteur d'académie et des inspecteurs primaires ; choisissez vos instruments pour enseigner, puisque vous êtes responsables des résultats de l'enseignement !... (1).

Sur ces bases, la réglementation n'allait plus beaucoup varier, sauf à tomber lentement en désuétude. Un rapport de l'Inspection générale au ministre, en 1900, contenait ce passage : "Pour ce qui est des livres classiques proprement dits, les élèves, à moins qu'ils ne soient indigents, en sont généralement pourvus en nombre suffisant. Les bons ouvrages clairs, méthodiques, imprimés et illustrés avec le plus grand soin, ne sont pas rares. Ils sont pour les élèves et les maîtres de précieux auxiliaires : encore est-il nécessaire de faire un choix pour s'en tenir, autant que possible, aux meilleurs. Ce choix est remis au personnel enseignant lui-même, c'est-à-dire aux intéressés" (2). Un livre de législation écrit par FORSANT nous apporte des précisions supplémentaires sur les textes en vigueur en 1905 : "Si certains choix semblent à cette commission (la commission départementale chargée d'établir le catalogue annuel) malheureux, si des omissions graves ou systématiques paraissent s'être produites, la commission n'a pas qualité pour effacer le livre défectueux ou ajouter le livre omis : elle doit se borner à renvoyer

(1) *Réunion annuelle des Sociétés savantes*, Conférences pédagogiques de 1880

(2) *L'Inspection Académique, recueils de rapports et conférences*,
édité par le Ministère.

la question à l'examen de la conférence cantonale, avec ses observations, avant de donner son visa (extrait d'une circulaire du 7 Octobre 1880" (1). De plus, FORSANT insère l'article 7 du règlement d'administration publique du 29 Janvier 1890, seul texte qui, avec le Décret du 12 Avril 1943, prescrive le nombre minimum et la nature des livres dont tout élève des Ecoles primaires élémentaires doit être muni. En 1890, on se satisfaisait ainsi : dans le cours élémentaire, un premier livre de lecture ; dans le cours moyen, un livre de lectures courantes approprié au programme de ce cours, une grammaire élémentaire avec exercices, une arithmétique élémentaire, un petit atlas élémentaire de géographie, et un livre d'histoire de France ; dans le cours supérieur, le même équipement qu'au cours moyen avec, en plus, un livre d'instruction morale et civique. En 1943, le Secrétaire d'Etat à l'Education nationale augmentait la liste de base : au Cours préparatoire, une méthode et un premier livre de lecture. Au Cours élémentaire, des livres de langue française, d'arithmétique, d'histoire, de géographie et, facultativement, de sciences. Au Cours moyen, la géométrie s'ajoutait à l'arithmétique et le livre de sciences devenait obligatoire. Pour la classe de Fin d'études, en outre, un livre d'éducation morale, civique et patriotique et un dictionnaire (1) (2).

Ajoutons encore que la loi organique, en son article 35, stipulait que les directeurs et directrices d'écoles primaires privées sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres, réserve faite pour les livres qui auront été interdits... Les personnes préposées par la loi à l'inspection des établissements... ont le droit de se faire présenter, dans les écoles privées, les livres en usage... Elles dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'elles reconnaissent. Un livre interdit peut être saisi et joint au procès-verbal (Décret organique, art. 167).

Grâce à FORSANT, nous vérifions que l'interdiction n'était pas, en 1905, une menace fictive. Le Vade-Mecum donne la liste des livres interdits

(1) FORSANT (O.), Vade-mecum de *l'Enseignement primaire public et privé*

(2) *Code Soleil, le Livre des Instituteurs*, p. 241.

*Nombre et
nature des
livres
obligatoires*

*le veto officiel
n'était
pas une menace
vaine*

à la date du 1er Mars 1904. Ils sont au nombre de treize mais, malheureusement, les motifs de l'ostracisme ne sont pas indiqués. Le catéchisme du diocèse d'AIX et celui du diocèse de RENNES restent totalement interdits, depuis 1892-1893. On remarque ensuite sept précis d'histoire écrits par des ecclésiastiques, dont l'un édité à LYON chez Emmanuel VITTE, trois autres à PARIS chez FLOUSTELOGUE, et une publication du P. LORIQUEY, de la Compagnie de Jésus.

Les trois autres manuels ont des titres anodins qui ne laissent pas deviner leur "immoralité" : les Fleurs de l'histoire, chez PRIVAT, à TOULOUSE ; l'A.B.C. du ménage, par Mme X..., et un livre d'agriculture et d'économie domestique à l'usage des jeunes filles, édité par les Frères de FLOËRMEL ; ce dernier ouvrage est seulement interdit dans les écoles publiques. Nous pouvons imaginer que ces manuels contenaient des attaques trop virulentes contre les principes de l'Etat républicain et les conquêtes sociales et politiques de la Révolution, notamment le pouvoir populaire et les Droits de l'homme et du citoyen. Sous des prétextes vraisemblablement opposés, le Secrétaire d'Etat du régime de VICHY prononça, près de quarante ans plus tard, une série d'interdictions dont nous ne savons si elles furent, partout, suivies d'effets. Un Décret du 13 Décembre 1940 définit la composition d'une Commission chargée de proposer au Secrétaire d'Etat la liste des livres scolaires interdits. Elle comprenait quatre membres "pris hors des cadres de l'Enseignement public". Les éditeurs de livres scolaires étaient tenus, dans le mois de la mise en vente, d'adresser à la Direction de l'Enseignement primaire, un exemplaire de chaque ouvrage nouvellement paru. Dans chaque département, l'Inspecteur d'Académie pouvait interdire, à titre provisoire, l'usage de certains livres. Dès le 13 Mai 1941, un Arrêté ministériel interdisait l'"Histoire de France et d'Algérie", de E. MERCIER (Chaix éditeur). Le 10 Juin 1941, un nouvel arrêté réhabilitait six manuels élémentaires proscribés en Février. Ils étaient tous édités chez SUDEL, ce qui laisse à penser que la première mesure avait visé l'ensemble de la production de cette coopérative laïque. D'autre part, douze titres demeuraient interdits et six

*Etat français
contre les
manuels
républicains*

autres suspendus en l'attente d'une décision ultérieure. Parmi les ouvrages interdits, des romans scolaires de Ch. VILDRAC (Milot), de Romain ROLLAND (Jean Christophe), des morceaux choisis de M. ADENIS, les "Histoire de France" de BONNE, BROSSOLETTE, BOUGLE, etc... L'année suivante, un arrêté abrogeait l'interdiction portée contre un autre manuel édité par SUDEL, la géographie de GACHON et SENEZE. La personnalité des auteurs avait, probablement, joué un rôle plus important dans ces mesures contradictoires que le contenu des volumes (1). Cette législation très circonstancielle devait disparaître deux ans plus tard, délai insuffisant pour obtenir une application correcte dans une corporation d'instituteurs plutôt hostile aux motifs invoqués. En dehors de cette période exceptionnelle, nous nous sommes posé la question de savoir si la formule suggérée par DURUY, amendée par BUISSON et FERRY, avait été adoptée concrètement, car les documents postérieurs à 1905 restent silencieux sur un problème somme toute mineur. Nos recherches dans le registre des délibérations du Conseil départemental de la CREUSE n'ont rien donné, ni antérieurement à 1880, ni après. Par contre, le registre des Conférences pédagogiques de la région d'AUBUSSON mentionne, à des intervalles très inégaux, que les inspecteurs primaires ont sollicité les propositions des assemblées cantonales. Ce fut le cas en 1894-95, en 1904, en 1905, et 1929, où se trouve la dernière mention de ce genre. Il faut croire que l'immobilisme attesté par divers auteurs était bien réel puisque la formule la plus fréquente est celle-ci : aucune addition ou radiation n'est demandée sur la liste départementale. Pourtant, les codes de Législation signalent encore un Décret du 21 Février 1914 qui, apparemment, après son abrogation par le texte de 1940, aurait retrouvé sa pertinence dès 1944. Il stipulait une révision annuelle par les instituteurs réunis en conférence sous la présidence de l'inspecteur primaire, puis une série d'examens et de procédures d'appel au chef-lieu du département, au Rectorat de l'Académie et, éventuellement, au

*Une question
réglée et
oubliée sans
passion*

(1) Textes signalés dans le Bulletin Officiel de l'Instruction primaire
du Département de la CREUSE, années 1941-1942

Ministre (1). Rien qui déroge, en somme, à la volonté du Ministre BARDOUX, en 1880. On peut estimer que, depuis 1930, cette procédure a été perdue de vue et que, pratiquement, l'administration départementale s'abstient de contrôler le choix des manuels d'une façon systématique.

Faut-il attribuer l'échec manifeste des très nombreuses tentatives de l'administration centrale pour canaliser quelque peu la sélection des livres classiques à une manifestation caractéristique d'indépendance du corps universitaire français ? Doit-on rapprocher ce phénomène des particularités du tempérament français, héritées des Gaulois, et déplorées par nos plus grands hommes politiques ? L'esprit de libre entreprise né avec le capitalisme a-t-il joué un rôle par les pressions probables des éditeurs sur les hommes politiques, afin d'écartier tout contrôle ? Encore l'administration donna-t-elle le mauvais exemple par ses propres défaillances, puisque les listes officielles ne furent jamais publiées régulièrement.

*Quelles sont
les causes
d'un échec
évident ?*

*3° L'évolution
récente*

De ce fait, jusqu'à ces dernières années, le choix des livres était largement laissé au corps enseignant lui-même, sauf intervention, souvent critiquée, de certaines structures collégiales. Le plus grand libéralisme semblait encouragé. Toutefois, le Ministère de l'Education tentait d'agir sur la périodicité de remplacement des manuels en publiant des circulaires destinées à dissuader les maîtres de les renouveler avant quatre à cinq années de service : "Il importe également que l'attention des maîtres soit attirée sur le coût, souvent trop lourd, du matériel scolaire dont on a tendance à prescrire l'acquisition dans le but louable de faciliter ou simplement d'agrémenter le travail des élèves, à l'école élémentaire comme dans les lycées et collèges. La somme de ces dépenses pèse lourdement sur le budget de bien des parents au moment des rentrées scolaires" (2). Le ministre confie le contrôle des listes de livres et fournitures aux conseils d'administration dans les établissements secondaires et aux inspecteurs départementaux "qui

(1) *Code Soleil, Livre des Instituteurs*, p. 242.

(2) Circulaires Ministérielles du 9 Juin 1971 et du 4 Avril 1975

feront, le cas échéant, les recommandations qui s'imposent", pour les écoles élémentaires. Les choses paraissent devoir changer à partir de 1976, le Ministre, M. HABY, adoptant une politique beaucoup plus interventionniste que ses prédécesseurs. Il affirme implicitement que l'existence de nouveaux manuels est indispensable à la réforme du système éducatif, mise en place à la rentrée de 1977 pour la classe de sixième et le Cours préparatoire. Dès Juin 1976, les éditeurs ont été informés des nouveaux programmes, avant même les membres du Conseil supérieur de l'Education nationale (1). En Décembre, M. HABY confirme lui-même sa conviction : "... Des décrets relatifs à la nouvelle organisation des lycées vont d'ailleurs être publiés très prochainement... Enfin, 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..." (2). La récente circulaire ministérielle du 9 Juillet 1976 vient de mettre un terme à l'indiscutable insuffisance de la réglementation française relative aux manuels (3). Elle aborde partiellement l'aspect pédagogique du problème : le rédacteur souhaite un allègement qui pourrait être obtenu en clarifiant les structures, en réduisant les développements dont l'intérêt est incertain, en éliminant les commentaires qui s'adressent, en fait, au maître. Surtout, cette circulaire regroupe de façon complète un certain nombre de textes anciens qu'elle remplace. Elle rappelle que la gratuité totale des livres sera effective, à la rentrée de 1977, pour la classe de 6ème et, donc, à la rentrée de 1980 pour l'ensemble du premier cycle. A cette occasion, tous les manuels seront remplacés, pour accompagner la mise en application de la réforme du système éducatif votée en 1975. Il y a peu de changement en ce qui concerne le choix des nouveaux titres, mais nous remarquons tout de même un détail qui renvoie au règlement du 2 Juillet 1875 : les conseils d'enseignement établissent

(1) d'après SERVAN M., *Les manuels scolaires, pour quoi faire ? Pourquoi ?*
n° 118, p. 54

(2) HABY R., *La Réforme des Lycées*, Le Courrier de l'Education n° 18, p. 1

(3) Circulaire du 9 Juillet 1976, B.O.E.N. n° 28, pp. 2425 à 2430

leur choix, avant les vacances d'été, et sous l'autorité du chef d'établissement ; les initiatives isolées des enseignants doivent être évitées. La liste établie doit être soumise, pour avis, avant la fin de l'année scolaire, au conseil d'administration de l'établissement. La circulaire précise que les membres du conseil peuvent recueillir des précisions et donner leur avis, "notamment sur le coût supporté par les familles", mais n'exclut pas formellement des précisions d'ordre pédagogique. Ensuite, la liste des acquisitions projetées sera adressée, vers le 1er Juin, à l'inspecteur d'académie, qui aura un délai de huit jours pour faire connaître ses observations. Il est précisé qu'il s'agit avant tout de veiller au respect de la durée d'usage des manuels remplacés, qui est ramenée à quatre ans dans le premier cycle. Là encore, des observations d'ordre pédagogique ne semblent pas totalement exclues. En cas de désaccord, une procédure de va-et-vient est prévue avant que la décision définitive intervienne. Au fond, il s'agit d'un retour au règlement WALLON du 2 Juillet 1875 (1), la chaîne hiérarchique étant arrêtée, cette fois, au niveau départemental. Remarquons, en terminant, que rien n'est prévu, apparemment, pour les autres cycles, car c'est le problème financier qui reste à l'origine du nouveau texte, lequel est très discret sur les livres du second cycle, et muet sur ceux de l'école élémentaire, où les crédits d'Etat ne sont pas engagés. Ces dispositions, plus précises que les précédentes, ne paraissent pas très contraignantes. Rien ne dit qu'elles seront mieux respectées que celles de dizaines d'autres textes demeurés lettre morte ou tombés rapidement en désuétude malgré leur libellé impératif. Cependant, la circulaire de Juillet 1976 est mal accueillie par les grandes maisons d'édition classique. Leur porte-parole répond en ces termes à une enquête menée par la revue Animation et Education : "... les dispositions qui ont été prises au mois de Juillet mettent l'édition dans une situation absurde d'une certaine façon dans la mesure où on maintient le régime et les structures actuelles de l'édition libérale, (...) tout en lui imposant des limites tellement strictes

(1) V. supra p. 409

qu'on voit mal finalement si ce libéralisme a un contenu réel... Cela me paraît une sorte de contradiction (...) de se refuser à nationaliser purement et simplement l'édition scolaire et de déclarer une fois pour toutes que l'équipement des élèves de l'enseignement obligatoire est du ressort de la nation (ce qui reviendrait à faire éditer des ouvrages par un organisme public). Ce serait après tout une solution que nous ne souhaitons pas mais qui serait envisageable dans un autre régime..." (1). Poursuivant son argumentation, l'attaché de presse COLIN-GALLIMARD déplore que le Ministre ignore les besoins et les goûts du marché et traite les éditeurs comme des fabricants, non comme des commerçants modernes, rompus aux règles du marketing et de la gestion. Il pense que c'est la disparition de l'édition scolaire qui a été décrétée au cours de l'été, car les conditions qu'on veut lui imposer rendront l'exercice de la profession difficile et peu rentable. En attendant une disparition prévisible, ce seront les enfants qui feront les frais de l'opération : comme ceux du siècle dernier, ils apprendront à travailler avec des manuels austères : le retour aux temps passés n'est pas irréalisable. De leur côté, les éditeurs feront ce qu'il faut pour se conformer aux désirs du ministère, en essayant de ne pas aller trop à l'encontre de l'évolution de la pédagogie : "nous sommes assez débrouillards pour en tirer quelque chose de réutilisable..." (1). Cette dernière phrase paraît significative de la capacité de résistance et d'adaptation de l'entreprise en régime mixte d'économie libérale de plus en plus contrôlée par l'Etat. Dans le cas particulier, seul le proche avenir dira l'issue d'une réforme qui englobe en la dépassant de beaucoup la destinée du livre d'enseignement, mais qui tendrait indiscutablement à en freiner l'exubérant développement morphologique et numérique.

*l'intervention
des Inspecteurs
scolaires*

Dès auparavant, le poids de l'autorité hiérarchique s'exerçait tout de même par une autre voie. Les inspecteurs ne restaient pas indifférents au choix des manuels, et leurs administrés le savaient bien. Les inspecteurs avaient retenu la leçon de Ferdinand BUISSON et usaient des procédés d'incita-

(1) *Les manuels scolaires, dossier du mois*, Animation et Education, n° 9, p. 11

tion qui relèvent de leur statut : conseils particuliers et généraux, bibliographies écrites, présentation sélective de specimen, critique collective et comparative de publications nouvelles, remarques écrites sur les bulletins d'inspection chez les plus interventionnistes, périphrases significatives chez les plus réservés, tous les moyens leur étaient bons pour arriver à leurs fins sans imposer ou interdire positivement les titres en présence.

4° *Les modalités de la sélection des manuels par*

Les Maîtres

Les interventions des Inspecteurs impliquent assez souvent le changement des ouvrages, alors que les circulaires ministérielles tendent à le faire différer. Toutefois, même si le remplacement des titres désuets est volontairement freiné par les textes, il arrive, de temps à autre, que la nécessité d'y procéder et les possibilités matérielles de le faire se trouvent coïncider. C'est alors que les Maîtres, individuellement ou collégalement, doivent exprimer leur avis. Si l'on accepte l'opinion selon laquelle les manuels ne sont pas tous interchangeable, car il en existe de meilleurs que d'autres, c'est un problème très sérieux. A titre anecdotique et pour mieux marquer la difficulté et la longueur d'un tel débat collectif, voici comment le jury désigné par la Convention nationale travailla, pendant quinze mois, à sélectionner les lauréats du Concours des Livres élémentaires. Les tourments des commissaires de 1794 nous paraissent encore très plausibles : "Tandis que l'impatience des concurrents demandait, non sans quelques murmures, ce que faisait le jury, chacun de ses membres se condamnait, dans la retraite, à lire et à relire des plans déjà lus et relus par d'autres ; à comparer ensemble les différents degrés de mérite des ouvrages jugés dignes d'estime ; à poser les motifs d'exclusion ; à dépister les plagiaires adroits ; à remarquer les emprunteurs malhabiles ; à suivre dans ses détours le charlatanisme tantôt modeste et même humble, tantôt payant d'audace à se défendre de faiblesse en faveur d'ouvrages recommandés par l'amitié ou l'engouement ; à étudier de nouveau les anciens livres d'éléments qui ont obtenu le suffrage des nations savantes, et qui, comme ceux d'ARISTOTE, d'HIPPOCRATE et d'EUCLIDE, sans cesse déguisés, falsifiés par les modernes, n'ont pu être encore égalés ni détruits.

Un conseil d'enseignement historique

"Au sortir de leurs studieuses demeures, ils revenaient assidûment discuter

.../...

leurs opinions en commun, se contredire réciproquement quand il le fallait, faire de bonne grâce le sacrifice de leur amour-propre à la vérité (1) ...”

Dans les établissements secondaires, on constate, parfois, le mécontentement larvé des professeurs, contraints de se plier aux décisions majoritaires des conseils d'enseignement, tenus en principe à chaque fin d'année scolaire, par discipline. A ce moment, plusieurs influences peuvent jouer : le chef d'établissement, le documentaliste, un groupe de professeurs plus anciens, un professeur décidé alors que les autres restent irrésolus, etc... Comme, en général, ces réunions ne sont pas préparées, dans la bousculade et la fatigue des fins d'année scolaire, il est rare que les décisions soient vraiment circonstanciées : le groupe des anciens maintient un manuel périmé, ou l'on se rabat sur une valeur sûre, utilisée dans de nombreux autres établissements, ou bien, encore, les plus audacieux font adopter une méthode nouvelle, que personne n'a pu étudier sérieusement, et dont l'année suivante fera justice.

Souvent, les professeurs sont affrontés à des choix personnels car le conseil d'enseignement ne s'est pas tenu ou n'a pas été en mesure de trancher. Selon leur expérience, leur personnalité, le délai qui leur est imparti, ils décident sur pièce après étude et réflexion (la lecture critique de plusieurs manuels se révèle redoutable), s'informent auprès de collègues, avec les risques que cela comporte et, parfois, se débarrassent hâtivement d'une responsabilité qui les ennue. C'est alors que la présentation matérielle du livre risque d'avoir toute son importance.

Chez les instituteurs, on retrouve partiellement les mêmes situations, selon qu'ils exercent dans un groupe important (conseil des maîtres, poids du Directeur), dans une école modeste (concertation informelle à deux ou trois), dans une petite école, où le maître unique exerce tous les pouvoirs. Dans tous les cas, les conseils ou les consignes de l'Inspecteur

*Comment les
instituteurs
résolvent
leur dilemme*

(1) Rapport de LAKANAL, cité par BUISSON, Dictionnaire de Pédagogie, p. 1608

et des Conseillers pédagogiques peuvent interférer, mais ce n'est pas constant. Depuis peu, le personnel de l'Ecole normale joue un rôle non-négligeable par le canal des périodes de formation continuée et des stages "en situation" des élèves-maîtres dans les écoles banales. Sur ces points, nous sommes en mesure, grâce au dépouillement de notre enquête, de connaître les modes d'information les plus efficaces auprès des soixante-dix-huit instituteurs limousins consultés.

Le questionnaire proposait d'abord trois conditions de choix possible : vous le faites librement ; vous le faites en conseil des maîtres ; il vous est imposé, par qui ? Le résultat atteste que les instituteurs jouissent d'une autonomie à laquelle ils sont très attachés : 24 délibèrent en conseil des maîtres mais la moitié, au moins, ajoutent qu'ils se décident ensuite librement. Ceci porte à 57 le nombre de réponses pour la libre décision. Si 4 réponses font état de livres imposés, cela résulte de situations héritées et non du fait d'une autorité abusive.

On cherchait ensuite à savoir quelles influences jouaient dans la prise de décision : conseils de l'IDEN, conseils de professeurs d'Ecole normale (au cours des stages), recommandations des collègues, du Directeur, rôle des représentants des éditeurs, lecture des revues pédagogiques, lecture des catalogues et specimen, notoriété des auteurs. Une simple énumération paraissant vague, on demandait de citer les deux motivations les plus fréquentes. Si l'on classe les influences reconnues par les maîtres d'après leur fréquence, on obtient la hiérarchisation suivante : conseils de l'IDEN : 64 ; lecture de specimen : 56 ; influence de collègues : 51 ; revues pédagogiques : 46 ; conseils des professeurs d'Ecole normale : 30 (mais il faut rapporter ce nombre à celui des instituteurs ayant déjà participé à un stage de formation continuée, qui est de 44) ; les représentants des éditeurs ne jouent un rôle que pour 8 réponses et la notoriété des auteurs pour 7, soit dans une proportion assez négligeable de 9 à 10 %. En procédant au dépouillement, nous avons été frappé par des signes (ratures ou mises en valeur)

Les révélations
de l'enquête
par questionnaire

montrant une volonté de refuser certaines pressions : (les Directeurs, les représentants en librairie, la publicité des catalogues), et de revendiquer la liberté du jugement sur pièce : on place en tête de notre liste : "valeur des manuels", comme s'il s'agissait d'une donnée immédiate, qui s'impose à tous ; on réécrit le terme : "librement", pour bien marquer que notre liste introduisait l'idée que les instituteurs seraient encore aliénés par diverses sujétions ; on précise que, seul, l'examen attentif des spécimens, qu'on va éventuellement feuilleter chez le libraire, peut entraîner un choix. En définitive, c'est ce qui apparaît dans le classement des influences les plus fortes : l'examen personnel des livres arrive en tête avec 37 points, soit 50 %, et les conseils de l'Inspecteur viennent ensuite avec 33 points, soit 43 %. Les recommandations des collègues obtiennent 16 points, ou 20 %. Signalons aussi que l'intervention des professeurs d'Ecole normale est positive pour 11 instituteurs sur 40 qui ont suivi un stage, soit 27 %.

Dans les observations éventuelles qui étaient sollicitées, le problème des prix revient le plus souvent, en contraste avec les crédits municipaux, trop chichement comptés ; de nombreuses réponses font état de l'embarras où l'on se trouve, avec les disciplines récemment "modernisées" comme la grammaire et la mathématique ; pour ne pas commettre d'erreur, et éprouver de cuisantes déceptions, il faudrait pouvoir expérimenter les nouveaux manuels avant d'en doter une classe entière (on peut s'interroger sur les modalités pratiques et pédagogiques de l'opération). Deux correspondants appellent de leurs vœux l'établissement d'une liste nationale de livres agréés par "des personnes compétentes". La réponse la plus prolixe contient ce paragraphe révélateur : "La mouvance des options relativement (sic) à l'éducation, les incertitudes de certains programmes ou instructions (d'aucuns sont transitoires, d'autres ne paraissent pas) sont autant d'obstacles qui inquiètent, ou navrent, ou indignent bien des maîtres. Le recours à l'IDEN est plus que jamais nécessaire, son rôle de guide plus que jamais indispensable. A chaque pédagogue reste le soin de s'adapter selon sa person-

nalité". Nonobstant l'appel de ce maître à la tutelle pédagogique de l'inspecteur, nous retiendrons, de l'ensemble des opinions et témoignages exprimés, que la plupart des instituteurs (de notre population) sont très conscients de leur responsabilité et de leur autonomie dans le choix des livres d'enseignement et que 50 % d'entre eux s'estiment capables de juger la valeur d'un manuel inconnu en l'examinant isolément, c'est-à-dire en dehors du conseil des maîtres ou de l'équipe éducative dont la notion, une réponse précédente l'avait montré, n'est pas encore introduite dans nos écoles. Deux correspondants seulement réclament l'établissement d'une liste nationale, émanant d'une autorité trop lointaine, trop abstraite, alors que près de la moitié des réponses acceptent le conseil de l'IDEN qui, s'il représente l'Administration, en est du moins un élément assez accessible, assez familier, pour que l'on se réfère à sa compétence éventuelle.

Sommes-nous à présent en mesure de conclure que les entreprises technico-commerciales de l'édition, de l'imprimerie, de la librairie, aient une dynamique suffisante pour imposer un placement illimité des manuels dans les Ecoles et les familles ? Il ne le semble pas. Bien que tous fassent de leur mieux pour proposer des ouvrages susceptibles d'être utiles et de plaire, pour faire connaître leur production et la vendre, rien ne permet de penser que cela suffit à expliquer la surmultiplication du manuel. On a l'exemple du Livre de littérature générale qui, malgré les mêmes soins, ne parvient pas à augmenter ses tirages et ses ventes dans les mêmes proportions, si l'on en croit les constatations mélancoliques sur la stagnation de la lecture publique. De plus, les critiques portant sur la qualité pédagogique ont montré que, même lorsqu'on n'apportait pas tout le soin désirable à la fabrication des livres, lorsqu'ils retardaient sur les mutations de la pédagogie, cela n'entravait en rien leur carrière commerciale : nous avons relevé, à plusieurs reprises, d'inexplicables engouements dont ni les auteurs ni les éditeurs ne

pouvaient être tenus pour responsables, encore qu'ils en profitassent les premiers ! On peut donc se hasarder à penser que le Livre, même mal fait, revêt, sous certaines conditions, un caractère de nécessité qu'il nous appartiendra de mieux cerner. Par ailleurs, les pages précédentes font bien ressortir, nous semble-t-il, l'attitude ambiguë de l'autorité administrative et pédagogique face au contrôle de l'édition scolaire. Jusque-là, le libéralisme officiel a toléré, s'il ne l'a pas encouragé ouvertement, le déferlement des manuels sur l'Ecole. Après deux siècles d'approches sans lendemain, c'est seulement en 1976 qu'une tentative plus ferme est annoncée dans l'encadrement didactique et numérique des manuels. Mais, dans le même temps, renonçant brusquement à l'attitude réservée de ses prédécesseurs, le Ministre admet que les manuels sont indispensables au succès de sa Réforme. S'il est exact que l'on renseigne les éditeurs, de façon semi-confidentielle, dans ce dessein, cela ne peut que favoriser la surenchère et la concurrence proliférante des nouveautés, phénomène clairement marqué par la récente vague de la mathématique moderne. Il est heureux que les changements de programmes ne soient pas aussi fréquents qu'on le dit quelquefois, car il est frappant de remarquer que l'offre et la demande de nouveaux livres d'enseignement s'accroissent considérablement lorsque la situation pédagogique vécue par les maîtres se trouve soudain déséquilibrée, soit par les initiatives de la hiérarchie, soit par un changement puissant et rapide des caractéristiques de l'environnement social. Dans les périodes d'étiage, de stabilité prolongée, l'attraction du manuel se stabilise également, ou décroît : nous l'avons observé sous l'Ancien régime, dans la première partie du XIXème siècle puis, à nouveau, sous la IIIème République consolidée, de 1914 à 1940. A d'autres moments, l'édition didactique a profité aussi bien du progrès économique et intellectuel né sous le Second Empire (1860 - 1880) que de l'explosion démographique qui a suivi la seconde guerre mondiale (1953 - 1967). De la même façon, la volonté réformatrice de Jules FERRY et Ferdinand BUISSON (1882-1890), de Léon BERARD et Paul LAPIE (1923), des Ministres E. FAURE, O. GUICHARD et J. FONTANET (1968-

1972), ont provoqué des ruptures comparables dans la "technopédagogie" en place et conduit à la demande de nouveaux outils. Ainsi, sur un rythme discontinu, le pouvoir central exerce-t-il une fonction dynamique sur les aspects pédagogiques et économiques de l'édition scolaire, mais cela ne se produit qu'à de longs intervalles et, ordinairement, cette fonction ne peut être qualifiée que de permissive, plus rarement adjuvante, et cela de façon indirecte. Elle ne suffirait pas, à elle seule, à orienter auteurs et éditeurs vers une fabrication massive, ni à encourager les utilisateurs dans leur fidélité à toute épreuve.

L. BROSSOLETTE

Inspecteur de l'Enseignement Primaire à Paris

1925

Histoire

Cours supérieur



L'ENSEIGNEMENT, d'après HENRI RAPIN.
(Fresque de la Cour des Métiers à l'Exposition des Arts Décoratifs)

L'HISTOIRE DE FRANCE dans l'histoire générale.
LA CIVILISATION FRANÇAISE dans la civilisation universelle.
L'ÉVOLUTION DE LA NATION FRANÇAISE dans l'évolution des Nations.

64 Leçons et Résumés
110 Lectures
160 Gravures - 28 Cartes

Librairie DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, PARIS.

Les interdictions de manuels en 1941

La Troisième République

**L'émancipation
du citoyen.**

HARDIMENT, les républicains multiplèrent les libertés accordées aux citoyens.

Une loi de 1881 a accordé à la presse une liberté à peu près absolue. Les journaux ont le droit de tout dire et de tout critiquer. Et ils en usent.

En 1901, une loi non moins libérale a reconnu à tous le droit d'association.

Enfin, depuis 1905, la religion a cessé d'être une affaire d'État. Aucun citoyen désormais n'est tenu de participer à l'entretien d'un culte qui n'est pas le sien. La loi de séparation de l'Église et de l'État a garanti à chacun, dans sa plénitude, la liberté de conscience.

**La protection
du travailleur.**

UN ministre qui avait des vues d'avenir, Waldeck-Rousseau, a fait adopter une loi qui permet aux ouvriers de former, pour la défense de leurs intérêts, des syndicats professionnels (1884).

D'autres lois sont venues réduire dans les usines et ateliers la durée des heures de travail pour les femmes, pour les enfants. Les travailleurs adultes eux-mêmes ont obtenu que la journée de travail fût fixée à un maximum de huit heures.

Des mesures législatives enfin sont intervenues pour protéger ouvriers et ouvrières contre les risques que font peser sur eux les maladies, les accidents, la vieillesse. Une loi de 1910 a jeté les bases d'un système de retraites ouvrières et paysannes.

Toute une œuvre s'est ainsi poursuivie pour accroître, au nom de la solidarité sociale, la sécurité des masses laborieuses.

III. — L'EXPANSION NATIONALE

**Le relèvement
de la France.**

APRÈS 1870, Thiers comprit tout de suite que si notre pays voulait reconquérir sa place parmi les peuples, il lui fallait d'abord refaire son armée.

Dans ce dessein, il fit voter la loi militaire de 1872 qui reconstituait la puissance militaire de la nation.

Les gouvernements républicains qui vinrent après lui firent voter d'autres lois militaires, celles de 1889, de 1905, de 1913. Toutes ces lois militaires avaient ce trait commun d'instituer un service militaire de courte durée et de le rendre obligatoire pour tous les Français.

CHAPITRE XVII - LE MANUEL EST-IL CHARGÉ DE SUGGERER UN SYSTEME DE VALEURS ?

Dans la logique d'un système éducatif comme celui de la France, où l'Etat administre étroitement le réseau primaire - secondaire - technique, il est normal de penser qu'il se préoccupe également de contrôler la transmission des modèles moraux, sociaux, philosophiques par l'Ecole et, selon l'idée personnelle qu'on se fait du problème, ce sera pour s'en féliciter ou, au contraire, s'en scandaliser. Nous ne pouvons plus ignorer que la plupart des auteurs qui traitent de la question adoptent la deuxième attitude et que, faute de savoir avec exactitude ce qui se passe dans les classes, ils axent leur argumentation sur le contenu des manuels. L'intérêt des chercheurs pour le discours implicite des livres d'écolier ne se dément pas avec les années ; il s'annonce de nouveaux travaux qui entrent dans le champ de notre propre problématique : "Manuels d'enseignement scolaires aux XVIIIe et XIXe siècles ; histoire et enseignement à l'école élémentaire ; l'instruction civique dans le secondaire ; les préjugés raciaux dans les manuels scolaires (1) (2). Cette insistance à scruter et, le plus souvent, à condamner le discours des manuels, ne nous permet pas d'éluider les questions qui naissent de la comparaison des diverses analyses et critiques : les livres d'enseignement exercent-ils, à eux seuls, une fonction spécifique visant à insérer les élèves dans le réseau des valeurs collectives ? D'où vient que, si on les accuse le plus souvent de conservatisme, il arrive aussi que l'on dénonce leur pouvoir révolutionnaire ? Si l'on ne peut trancher parmi ces ambiguïtés et ces contradictions, quelle peut bien être leur véritable fonction ?

(1) Enquête du Centre de Liaison contre les préjugés raciaux, 120, Bd Saint-Denis, annoncée par les Cahiers Pédagogiques n° 150, p. 4

(2) cf. la Recherche en Sciences de l'Education, 1973-1974

Cette problématique nous amène à reprendre, point par point, les principaux thèmes litigieux qui transparaissent dans la littérature scolaire et à les confronter aux idéaux collectifs susceptibles d'en justifier l'expression et la réitération.

*Monarchie
et l'Ecole*

Tous les historiens de l'Education notent la longue stagnation, la misère des petites écoles, leur sous-équipement technologique, depuis leurs origines jusqu'aux années 1860, où un progrès s'annonce et ne cessera plus par la suite, même s'il se ralentit par intervalles. Si l'on considère les conditions économiques, techniques, culturelles, sur un vaste espace de temps de cinq ou six siècles, elles ne peuvent expliquer à elles seules le caractère rudimentaire persistant de l'enseignement primaire jusqu'au milieu du XIXe siècle. Pour en rester à la question des livres, il suffit de se reporter au chapitre V ci-dessus, où nous voyons, dans les classes, quelques ouvrages disparates, pour la plupart inspirés de modèles du XVIIe et du XVIIIe siècles, et où la seule finalité affirmée était l'imprégnation religieuse. La société d'Ancien Régime et la société bourgeoise qui la remplaça avaient, au moins, le mérite d'explicitier leurs intentions quant aux deux filières d'enseignement et toute l'organisation en place en découlait logiquement.

*cessité
bocratique*

Le programme minimal avait été fixé par les Etats généraux de BLOIS, en 1588, et repris dans une déclaration royale de Louis XIV en 1698 : "L'Enseignement a pour but d'instruire les enfants du catéchisme et des prières qui sont nécessaires, les conduire à la messe tous les jours ouvriers, comme aussi apprendre à lire et à écrire à ceux qui pourraient en avoir besoin" (1).

Ces finalités ne varieront guère pendant deux siècles et demi. Nous ne ferons pas un procès d'intention aux "Rois très Chrétiens" en suspectant des visées politiques sous leur désir d'avoir des sujets bons catholiques. Malgré tout, l'intérêt du royaume coïncidait aisément, sur ce point, avec l'in-

(1) Ordonnance reprise en termes identiques par Louis XV en 1724 (Textes et Documents pour la classe, op. cit., p. 15).

térêt de la religion. Un monarque de droit divin ne peut que trouver avantage à ce que ses sujets aiment Dieu. En aimant Dieu, ils craignent aussi le Prince.

Les classes privilégiées profitaient évidemment du système de croyance établi car, si le clergé s'imposait de lui-même, la noblesse partageait, en quelque sorte, l'éclat de la royauté. Et la bourgeoisie, dirait-on ? Elle était refoulée dans le Tiers-Etat en compagnie des paysans et du peuple des cités, mais poursuivait son ascension depuis la fin du Moyen-Age (1). Son intérêt était d'accéder à la culture tout en laissant dans l'ignorance le plus grand nombre de travailleurs manuels. C'est une loi économique formulée beaucoup plus tard, mais confusément pressentie et respectée de longue date : dans une société où le travail de la terre, comme celui de l'artisanat, sont uniquement manuels, avec des rendements faibles et une technologie peu évoluée, il est nécessaire qu'une petite minorité de possédants domine une masse peu instruite. Les philosophes du XVIIIe siècle, porte-paroles de la bourgeoisie émancipée, ne voulaient pas que le peuple apprenne à lire et à écrire, car on aurait bien vite manqué de bras (2). Si Louis XIV prescrivait qu'on "apprenne à lire et à écrire à ceux qui pourraient en avoir besoin", l'Ecole faisait peu de zèle pour en augmenter le nombre. Il faut revenir sur le rôle retardateur de la méthode d'apprentissage de la lecture. Avec l'alphabet latin et une progression prudemment graduée, il fallait quatre ans pour commencer à déchiffrer. Sans aller jusqu'à penser que cette lenteur était intentionnelle, elle devait décourager plus d'un enfant, maintenant ainsi le nombre des "brassiers" et des "manouvriers". Avec des ambitions si restreintes et des moyens matériels bien réduits, les petites écoles de l'ancien Régime, tenues par les Frères ou par des Laïcs de piètre condition, se contentaient de manuels à leur image. Nous les avons suffisamment décrits pour n'y point revenir, et ils convenaient à ce

(1) cf. DEBESSE et MIALARET, *Traité des Sciences pédagogiques*, II, pp.158-159

(2) cf. PHILIPPON de la MADELEINE, *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple tant des villes que des campagnes*, et supra, pp. 47 - 48

en cause celui où l'on vit. "Tout contribuait ainsi à figer l'univers mental de la paysannerie et à maintenir celle-ci dans son aliénation profonde..."(1) De même, étudiant le siècle suivant, M. LE ROY-LADURIE rencontre^{-t-il} à nouveau ce qu'il appelle des mentalités de type à la fois mercantiliste et weberien : l'école combat la paresse, autrement les garçons vagueraient à ne rien faire, le long des chemins et dans les champs. Les textes insistent, pour les filles, sur l'importance des travaux d'aiguille à l'école. Cependant une aspiration plus rationnelle se fait jour dans la population : "...en dépit du bourrage de crâne éthico-religieux institué par le curriculum en vigueur, les finalités sacrées (aimer Dieu) ou éthiques (vaincre la paresse, enseigner les moeurs) ne sont pas les seules qui soient en jeu : il existe aussi, quant à la scolarisation rurale, une demande spécifiquement séculière dans son essence. Trêve de capucinades, en effet : toute une population paysanne, minoritaire certes, veut simplement des écoles, très "bêtement"...pour apprendre à lire, écrire, voire compter..." (2).

Et, malgré le désintérêt financier de la monarchie à l'égard des petites écoles, malgré le mépris, voire l'hostilité des Philosophes bourgeois vis à vis d'une culture populaire qui rendrait plus rare et plus difficile la main-d'oeuvre à bon marché (3), M. LE ROY-LADURIE constate une alphabétisation villageoise ascendante et massive au XVIIIe siècle. Il y voit "l'une des forces essentielles qui, hors des villes, a objectivement et involontairement hâté la maturation de la conscience paysanne ; et qui donc a miné, ou contribué à miner, l'ancien ordre de choses, à la veille du grand écroulement..." Ainsi l'acculturation scolaire et livresque parvient-elle, selon la masse relative des sujets auxquels elle s'adresse, à produire deux effets totalement opposés : ou bien une aliénation psychologique faite d'accoutumance, de résignation, de soumission lorsqu'on reste au dessous du seuil critique ; ou bien

(1) JACQUART J. *Immobilisme et catastrophes*, in *Histoire de la France rurale*, II, pp. 316 - 317

(2) LE ROY-LADURIE, *De la crise ultime à la vraie croissance*, in *Histoire de la France rurale*, II, p. 516

(3) d'après divers passages des oeuvres de VOLTAIRE, ROUSSEAU, la CHALOTAIS, etc...

une prise de conscience et une volonté de changement lorsqu'on passe au-dessus de ce seuil, qui se situerait entre 1/3 et 2/3 de la masse adulte totale (1).

La formation de
'honnête
homme

La situation était très sensiblement différente dans les Collèges, où l'éducation des gens de qualité et celle des classes moyennes enrichies avaient été monopolisées par les Ordres enseignants, Jésuites et Oratoriens surtout. Enseignement et livres scolaires y étaient cohérents avec les fins déterminées par les pédagogues religieux : instruire de bons chrétiens en premier lieu ; former des hommes imprégnés des valeurs morales du passé, ayant le sens de l'honneur, de la vertu et, aussi, du goût. Les Lycées de naguère ont tous disserté sur cet "honnête homme" du XVIIe siècle, qui possédait l'élégance de la tenue et des sentiments, des lumières de tout, mais sans pédantisme, un style d'expression orale et écrite inimitable, plein de noblesse et de simplicité. Il était croyant orthodoxe et pratiquant discret, à l'abri de l'ostentation, de la bigoterie et de l'hypocrisie. Enfin, il goûtait les beaux-arts de son temps et les belles lettres de l'Antiquité qu'il lisait dans le texte.

Pour réaliser ce modèle exemplaire, les Pères disposaient des techniques appropriées : l'internat parfois continu jusqu'à la fin de l'adolescence, l'isolement du "siècle", dont les mœurs dissolues étaient incompatibles avec les desseins de l'Institution (ce que M. SNYDERS appelle la pédagogie de "la distance") ; les études grecques et latines poussées, la pratique assidue de la rhétorique ; la lecture de textes religieux mais, ^{aussi} ~~aussi~~, de très nombreux fragments de la littérature antique, seuls susceptibles de donner à la fois le modèle du bon goût et, surtout, les modèles héroïques qu'on rencontre, par exemple, avec les personnages de Pierre CORNEILLE. Il va sans dire que les contre-modèles des auteurs licencieux étaient expurgés des manuels en usage. Tout cela convergeait harmonieusement vers le but recherché et, seule, l'incapacité des Ordres enseignants à suivre l'évolution des mœurs, des idées,

(1) LE ROY LADURIE (E), op. cit., p. 534

des faits socio-économiques, conduisit la pédagogie des Collèges à une progressive désadaptation, mise en lumière par les critiques du XVIII^e siècle. L'"honnête homme" issu de ses humanités devait d'abord se plonger dans une vie sociale bien différente de celle des vieux Romains du temps des Tarquin. Si sa condition l'appelait à voyager, il n'avait aucune notion de géographie ; s'il devait gérer ses domaines, il ignorait tout des sciences de la nature ; s'il avait à gagner sa vie par un commerce ou une industrie quelconques, des problèmes entièrement nouveaux lui apparaissaient. Il était seulement apte aux offices royaux, à la magistrature, à l'état ecclésiastique, à la guerre et, surtout, à la vie des salons, pour peu que son patrimoine le mit à l'abri du besoin. Mais, répétons-le, c'est à la longue que ce hiatus entre l'éducation et la réalité sociale apparut ; à l'origine, les "Ratio" avaient tracé les grandes lignes et le détail d'une pédagogie ajustée à son temps et à sa clientèle (1).

Nous savons que les anciennes méthodes et les manuels traditionnels resurgirent, presque intacts, de la tourmente révolutionnaire. Les Assemblées républicaines, la Convention en particulier, avaient bien assigné à l'Ecole une mission nouvelle. Les livres devaient enseigner aux enfants (et, à travers eux, à leurs parents) l'amour de la République, les droits et les devoirs du citoyen, le dévouement à la Patrie, le respect pour l'Etre suprême, l'horreur de la tyrannie, du fanatisme, de l'ancienne superstition, etc... C'était là le contenu tout à fait explicite des catéchismes républicains, mais ils n'eurent qu'une existence éphémère, repoussés d'abord par les familles et par de nombreux maîtres, chassés ensuite par le retour du monopole catholique sur l'instruction (2).

*l'école de la
restauration*

Avec la monarchie constitutionnelle, le bref épisode de la Deuxième République, le Second Empire, bien des choses changeaient dans

(1) Les Ratio étaient, chez les Jésuites, des sortes de Chartes officielles pour les Collèges, périodiquement remises à jour

(2) voir supra, pp. 65 et 322

les techniques agricoles, industrielles, commerciales. L'ère industrielle prenait son essor, les grands moyens de communication également, les sciences physiques connaissaient de rapides progrès, ainsi que la géographie à l'échelle du globe. Constatait-on une évolution parallèle dans le domaine politique et social ? Bien au contraire, la grande bourgeoisie qui, alliée à l'aristocratie diminuée en prestige, allait gouverner le pays pendant tout le XIXe siècle, vivra ce temps dans la crainte de la révolution. Celle de 1789 lui ayant donné le pouvoir, il ne fallait pas que le peuple le lui arrachât dans une nouvelle secousse sociale. La devise des gouvernements successifs allait être, en quelque sorte : "l'Ordre et la Propriété". La morale et la religion furent mises au service de ces deux divinités bourgeoises : "Ordre moral" et "Ordre social" devinrent synonymes. Et, naturellement, c'est l'Ecole qui endossa le fonction de proclamer un nouvel Evangile pas tellement différent de l'ancien. Seulement, il fut justifié par les responsables politiques avec une franchise qui passerait aujourd'hui pour du cynisme. Un bon exemple en est donné par la "lettre circulaire aux instituteurs", signée de GUIZOT, en 1833. "...C'est sur l'Instruction primaire que reposent l'ordre, la stabilité sociale, l'empire et la durée de la Monarchie constitutionnelle. Chaque famille vous demande de lui rendre un honnête homme et le pays un bon citoyen... la foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, au prince, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il (l'instituteur) s'attachera à développer..." (1). L'arrêté du 25 Avril 1834 insistait sur le rôle de l'Ecole dans la pratique et l'enseignement de la religion : "...Des prières commenceront et termineront toutes les classes. Des versets de l'Ecriture sainte seront appris tous les jours. Tous les samedis, l'évangile du dimanche suivant sera récité. Les dimanches et fêtes consacrées, les élèves seront conduits aux offices divins. Les livres de lecture courante, les exemples d'écriture, les

(1) cité par M. GONTARD, *les Ecoles primaires de la France bourgeoise*, p. 7

*Les finalités
de l'école du
peuple*

discours et les exhortations de l'instituteur tendront constamment à faire pénétrer dans l'âme des élèves les sentiments et les principes qui sont la sauvegarde des bonnes moeurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu" (1). Dans tout cela, rien de dissimulé, rien d'hypocrite : depuis que les Philosophes du XVIIIe siècle avaient jeté les germes de l'esprit révolutionnaire, deux camps opposés s'affrontaient sur le terrain de la politique mais, aussi, sur les terrains de la culture, des moeurs et, bien entendu, de l'Education. Longtemps triomphant, le camp conservateur, qu'il soit monarchiste, bonapartiste, ^{ou} bourgeois, débusque, censure, interdit livres et manuels où souffle l'esprit laïque et républicain. Malgré l'appui gouvernemental, les Catéchismes républicains de 1794-1796 ne purent s'imposer, tant ils étaient rendus suspects aux populations par les partisans de la Religion, encore puissants dans les campagnes. Bien que les manuels mis en service dans les écoles sous la Restauration et la Monarchie de Juillet fussent approuvés par les autorités civile et ecclésiastique, il se trouvait toujours un journaliste ou un notable ultra-conservateur pour en dénoncer le manque de dévotion à la religion catholique ou l'esprit d'indépendance vis-à-vis du Dogme (2). Lorsque la Seconde République tenta de renouer avec l'expérience des Catéchismes républicains, ce fut l'occasion d'un scandale soulevé par le député conservateur BONJEAN, et le prétexte de la démission du Ministre CARNOT (3).

De leur côté, les partisans du progrès, Libéraux, Républicains, Socialistes, ne se faisaient pas faute de dénoncer l'irréalisme des Traités gréco-latins, des Histoires anciennes et recueils d'excerptae du XVIIIe siècle, les manuels du fanatisme et de la féodalité (sous la Convention) et, en général, l'obscurantisme débilisant des livres de religion utilisés dans les Petites Ecoles.

(1) cité par M.GONTARD, *les Ecoles primaires de la France bourgeoise*,

(2) GONTARD M., *extraits d'articles de l'Ami de la Religion, in les Ecoles Primaires de la France bourgeoise*, op. cit., p.42

(3) *ibid*, p. 79

Par delà ces querelles qui, il faut bien le dire, ne touchaient que les classes supérieures de la Société, soit désignées par la naissance et par la fortune, soit élevées par le pouvoir et, surtout, par l'instruction, le peuple pressentait confusément que le "livre scolaire était un symbole quasi sacré de la lutte contre l'ignorance et de son accession à la culture" (1), donc à davantage de pouvoir. Au XIXe comme au XVIIIe siècle, paysans et ouvriers lui accordaient une fonction progressiste et révolutionnaire, quel que soit son message : si l'on sait déchiffrer un sermon moralisateur et démobilisateur, on saura tout aussi bien prendre connaissance d'un pamphlet qui met en cause l'ordre établi et l'injustice permanente. Ainsi, dans la mesure où le livre d'enseignement est tenu pour le témoin, le révélateur de ce qui se lit, de ce qui se dit, de ce qui se fait à l'Ecole (et cette fonction de signe, de document à l'usage des observateurs extérieurs est de tous les temps), est-il malmené alternativement par les factions, les partis, et accusé contradictoirement pour des faits identiques, inversement interprétés. Seuls les groupes sociaux qui n'ont pas encore accédé au minimum culturel voient en lui, unanimement, un instrument d'émancipation. Mais il faut bien revenir et insister sur le fait que, de la Révolution de 1789 jusqu'à la guerre de 1914, approximativement, personne ne songeait à lui reconnaître une quelconque neutralité. Ce n'est que par la suite qu'on crut nécessaire de lui assigner une inconfortable et indéfinissable neutralité, qui lui vaut un renfort d'adversaires.

D'une façon aussi nette que GUIZOT, voici ce que CARNOT prévoyait, en 1848, pour l'Ecole et pour ses livres : "La différence entre la République et la Monarchie ne doit se témoigner nulle part plus profondément... qu'en ce qui touche les écoles primaires. Puisque la libre volonté des citoyens doit désormais imprimer au pays sa direction, c'est de la bonne préparation de cette volonté que dépendront à l'avenir le salut et le bonheur de la France...Le

(1) CALMETTE P., *procès du manuel scolaire, Pourquoi ?*, p. 24

programme devra concourir plus directement à l'éducation morale et particulièrement à la consécration du grand principe de la fraternité que nous avons inscrit sur nos drapeaux et qu'il est indispensable de faire pénétrer et vivre partout dans les coeurs pour qu'il soit véritablement immortel"... "Je me suis appliqué à jeter dans le domaine de l'instruction publique les premiers fondements de l'enseignement régulier de la politique... Dans une de mes circulaires, j'ai exprimé le voeu que le peuple tout entier fût initié par les instituteurs primaires à la connaissance de ses droits et j'ai en conséquence invité les Recteurs à faire rédiger des manuels élémentaires de droit politique destinés aux écoles de nos campagnes"...(1).

L'année suivante, 1849, vit un retournement de situation qui étonna même les plus ardents catholiques conservateurs. M. THIERS s'illustra par des discours alarmistes à la tribune de l'Assemblée Nationale : ... Oui, je veux restreindre cette extension démesurée de l'enseignement primaire qui serait d'ailleurs la négation de la liberté d'enseignement ; oui, je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas être forcément et nécessairement à la portée de tous ; j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est, suivant moi, un commencement d'aisance et que l'aisance n'est pas réservée à tous... "Je demande formellement autre chose que ces détestables petits instituteurs laïques..." (2). Et le bon M. THIERS, encensé par tous les instituteurs de la IIIe République en tant que Libérateur du territoire, voulait, en 1849, fermer les écoles normales, enrégimenter les instituteurs dans l'armée, confier l'instruction primaire au clergé et, au cas où les prêtres et les congrégations n'auraient pas suffi, il se déclarait prêt à fermer l'École, car l'École est un luxe.

Moins de deux ans après le projet CARNOT, la loi FALLOUX était votée, le 15 Mars 1850. Ses articles généraux faisaient de la

(1) cité par M. GONTARD, op. cit., p. 72

(2) d'après M. GONTARD, op. cit., pp. 84-85

Religion et de l'Eglise, presque malgré elles, un rempart contre la subversion des idées : "Article 1 : le principal devoir de l'instituteur est de donner aux enfants une éducation religieuse, et de graver profondément dans leurs âmes le sentiment de leurs devoirs envers Dieu, envers leurs parents, envers les autres hommes et envers eux-mêmes". Les articles suivants édictaient que l'instituteur devait instruire par ses exemples comme par ses leçons et, en particulier, pratiquer lui-même les exercices religieux qu'il recommandait aux élèves.

L'article 20 stipulait qu'un Christ serait placé dans la classe au-dessus de l'estrade (1).

"Article 21 : les classes seront toujours précédées et suivies d'une prière : celle du matin commencera par la prière du matin, contenue dans le catéchisme diocésain ; et celle de l'après-midi se terminera par la prière du soir du même catéchisme. A la fin de la classe du matin, on récitera la prière : Sainte Mère de Dieu, nous nous mettons sous votre protection ; ...au commencement de la classe du soir, on dira la prière : Venez Esprit Saint...

"Article 25 : On ne se servira pour l'enseignement religieux que des livres approuvés par l'autorité ecclésiastique".

L'article 26 traitait de l'enseignement religieux : "...Il y aura une leçon de catéchisme chaque jour, même pour les enfants qui auront fait leur première communion. Les leçons d'instruction religieuse seront réglées sur les indications du curé de la paroisse..." (2).

Si le parti laïque et républicain sort provisoirement vaincu de la "Révolution des dupes", sa réflexion s'est approfondie. Hippolyte CARNOT, ministre déchu, mais député de la Seine victorieux en mars 1850, écrit ces lignes prophétiques : "Précepteurs des enfants du peuple, soldats de la démocratie intellectuelle, vous aurez peut-être des épreuves à subir, mais elles seront passagères et l'avenir est entre vos mains. Courage et persévérance !..."

(3).

(1) *ibid*, pp. 111 à 115

(2) GONTARD, *op. cit.*, p. 112

(3) *ibid*, p. 115

Le régime de la loi FALLOUX ne devait pas poser de gros problèmes de conscience aux auteurs de manuels, si l'on en juge par les extraits que nous donnons en suppléments (1). Ils cherchent à persuader les lecteurs de la vanité des honneurs et des richesses, surtout lorsqu'ils ne sont pas assortis du mérite. C'est la sagesse qui, seule, mérite le titre de bien, puisqu'elle seule peut faire le bonheur de l'homme dans cette vie, et plus sûrement dans l'autre. Dans la plupart des livres de lecture et de religion, on rencontre ce type de discours ; l'existence des classes sociales n'était pas niée, essentiellement les possédants, les travailleurs et les ministres du culte, mais leur antagonisme, révélé par les crises révolutionnaires ainsi que par la propagande républicaine et socialiste, était jugé sans fondement : la Providence répartit équitablement ses bienfaits, on ne doit pas envier son prochain ; il suffit d'être en accord avec sa propre conscience. Pour mieux consoler les humbles, les auteurs de manuels allaient même jusqu'à leur montrer les risques encourus par les riches et les puissants : ils sont beaucoup plus exposés au péché, à la corruption, aux revers de fortunes, à l'envie et à l'inquiétude. Plutôt que de les envier, il vaut mieux les plaindre. Quel qu'en soit le succès, c'était là le système de valeurs suggéré aux enfants du peuple, à leurs parents et, bien évidemment, aux instituteurs, car la fréquentation quotidienne des manuels représentait très probablement à leur égard, tout comme aujourd'hui, une imprégnation réelle, et un obstacle à l'exercice de leur esprit critique. La force de l'habitude aidant, bien des maîtres devaient maintenir leur confiance à des ouvrages conçus vers 1850, au moment où l'application des articles de la loi FALLOUX était contrôlée attentivement. En 1870, ils se retrouvent chez l'instituteur de St-JULIEN-le-CHATEL, alors que d'autres possibilités de choix lui étaient offertes. La pédagogie avait fait des progrès sensibles et, si les diatribes de la presse catholique contre les maîtres laïcs ne s'apaisaient pas,

(1) A. THERY, *Lettres sur la Profession d'Instituteur*
SERVAN, *L'éducation d'un fils par son père*, v. infra, supplément VIII

elles rencontraient, du moins, de vigoureuses ripostes de la part des journaux gouvernementaux. Avec le rapide perfectionnement de l'organisation pédagogique des écoles populaires, la production de manuels se diversifiait (géographie, sciences, agriculture) et, surtout, se transformait qualitativement (les livres de lecture attrayants et instructifs). Bien que les dispositions réglementaires fussent toujours celles de la loi FALLOUX, modifiées dans certains détails par Victor DURUY, c'étaient des pressions extérieures à l'institution scolaire qui imposaient des changements : à la fin de l'Empire, les arts, les sciences, les techniques, la vie économique étaient en expansion continue, l'édition générale offrait de beaux livres illustrés avec des contes captivants, des récits d'exploration, les premiers romans d'anticipation scientifique, etc...

C'est probablement là qu'il faut voir la cause de la mutation presque soudaine du livre de lecture élémentaire, après 1865. Certes, la religion et la morale y étaient toujours présentes, mais du moins l'introduction d'une trame romanesque les rendait-elles moins austères. C'est seulement vers 1876, mais encore avant les initiatives officielles de Jules FERRY, que les auteurs et les éditeurs prendront sur eux d'évacuer progressivement les références religieuses. A notre avis, il faudra attendre 1967-1972 pour retrouver une période comparable, où un mouvement d'opinion surgi des milieux intellectuels para-scolaires est jugé assez fort pour que les éditeurs s'imposent une réforme des manuels, avant l'apparition de directives ministérielles non équivoques. Ceci prouve au moins que, comme toute règle, celle qui veut que la rédaction des livres scolaires s'inspire étroitement des programmes et Instructions, et s'attarde volontiers dans les formules obsolètes, souffre au moins de rares mais notables exceptions. Mais cela n'infirme pas, non plus, le fait que le contenu des manuels est toujours influencé par les aspirations du corps social dans son ensemble, ou de l'une de ses fractions, lorsqu'elle manifeste un volontarisme assez appuyé pour entraîner la neutralisation des groupes de pression majoritaires.

.../...

'Ecole voulue

ir Jules FERRY

L'Œuvre scolaire de la III^e République naissante annonce l'apogée de l'édition scolaire, telle que nous l'avons décrite dans les premiers chapitres. C'est vraiment l'Ecole Primaire de la "Belle Epoque" qui réclama des livres toujours plus épais, toujours plus nombreux, et sut leur assigner des fonctions clairement définies. Mais c'est également de cette oeuvre qu'est née l'équivoque sur la neutralité de l'Ecole et de ses livres, équivoque dont on débat encore sans fin aujourd'hui. C'est, en effet, à partir du moment où l'Ecole publique a été déclarée laïque par le pouvoir politique et crue neutre par l'opinion que l'on a pu s'intéresser au contenu philosophique du livre scolaire. Auparavant, il eût été absurde de blâmer les auteurs pour y avoir introduit des valeurs morales, religieuses, sociales, encouragées et même imposées par les règlements scolaires. Au contraire, il devenait légitime, voire passionnant, de débusquer ces mêmes valeurs dissimulées sous le discours pédagogique, et de prouver que l'Ecole qui se voulait et se croyait neutre n'en continuait pas moins à diffuser un certain message politique. Nous savons déjà comment on s'est employé de toutes parts, avec quelle véhémence, à cette prospection.

La promotion espérée de l'Ecole populaire coïncidait avec un idéal collectif, peu à peu émergé depuis les précurseurs du XVIII^e siècle et de la Révolution. L'inlassable propagande des libéraux portait enfin ses fruits, et les familles en quête de mieux être se tournaient maintenant vers l'Ecole, alors que, au début du siècle, les milieux ruraux n'en voyaient guère l'intérêt : "Optimistes, les contemporains ne doutaient ni de la raison, ni de la nature. L'Ecole apportait un remède à l'injustice sociale comme à l'immoralité ou à la délinquance... on ne doutait pas que ce qui était écrit dans les livres fût vrai et utile" (1). Nous avons nous-même évoqué cette profession de foi en la vertu du livre (2). Elle est devenue banale à la fin du XIX^e siècle.

(1) PROST A., *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1969*, p. 192

(2) v. supra p. 376

M. THABAULT rappelle un discours de Jules FERRY, le 20 Décembre 1880 : "Pour nous le livre, entendez-vous, le livre quel qu'il soit, est l'instrument fondamental, irrésistible de l'affranchissement de l'intelligence... La première chose est de savoir lire ; et c'est la première chose, quand même on devrait apprendre à lire dans le Rosaire de Marie ou dans la Bible de Royaumont..."(1).

Avec les lois sur la gratuité (16 Juin 1881) et sur l'obligation (28 Mars 1882), on devait se rapprocher des buts définis ci-dessus, l'enseignement primaire étant rendu accessible à tous et définitivement généralisé. Par contre, la sécularisation (1882-1886) découlait d'intentions philosophiques et politiques complexes, tant de la part de Jules FERRY que des autres leaders de la majorité républicains. La banale neutralité dont on a voulu voir l'affirmation dans la fameuse lettre de Jules FERRY aux instituteurs (27 novembre 1883) n'était qu'un geste d'apaisement, une concession aux catholiques indignés par la virulence des républicains de la tendance radicale. En fait, la laïcité de 1880 se fondait sur le positivisme et visait donc à substituer une religion à une autre. Elle était, de plus, une machine de guerre politique pour asseoir le régime républicain et affaiblir l'influence des trois partis monarchiques (légitimiste, orléaniste, bonapartiste). Pour cerner les convictions du parti républicain arrivé enfin au pouvoir, on peut se risquer à dessiner trois tendances, d'après trois hommes attachés à la réforme scolaire : aucun n'était catholique et l'on peut y voir un effet de l'acharnement antérieur de la droite cléricale contre toute libéralisation du régime comme du système éducatif : la religion payait les erreurs de la classe politique soutenue par l'Eglise. Jules FERRY était donc un disciple d'Auguste COMTE, Jules SIMON se rattachait à un spiritualisme apparenté au déisme du XVIIIe siècle et Paul BERT représentait le matérialisme convaincu. Par son rôle ministériel, par son éloquence, par sa longue action militante, c'est Jules FERRY qui exerça la plus grande influence

(1) THABAULT (R), *Mon village, l'ascension d'un peuple*, p. 208

sur les lois et règlements auxquels son nom reste attaché. Homme d'Etat responsable, il savait qu'il est de mauvaise politique de heurter de front les traditions enracinées dans la pâte sociale. C'est pourquoi il voyait sans impatience arriver l'âge positif, après la disparition déjà acquise de l'âge théologique et les dernières manifestations de l'âge métaphysique. Sa religion était celle de l'humanité, parvenue au bien, à la raison, à la démocratie, grâce à la rectitude naturelle de l'esprit humain. Mais il ne désirait pas chasser Dieu de l'Ecole, il préférait attendre le dépérissement progressif de la religion : "La théorie morale du positivisme est essentiellement la substitution de l'amour de l'Humanité à l'amour de Dieu..." Certes, la morale de l'amour de Dieu avait rendu des services séculaires, mais elle devenait insuffisante parce que liée à des illusions théologiques dépassées et, surtout, parce qu'elle reposait sur un calcul égoïste, celui du salut personnel. C'était là, pour FERRY, une préoccupation anti-sociale qui ne convenait plus à la vie moderne, où l'effort collectif est nécessaire au progrès scientifique, économique et moral (1). On connaît de multiples citations de FERRY où il explique, en termes élevés, sa conception de la morale et se refuse même à la définir : c'est la morale éternelle, la morale sans épithète, la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une, etc... (2). Il revenait avec insistance sur la nécessité d'alphabetisation : la raison est la même en tous les hommes, il importe donc de l'éveiller et de la cultiver en tous. Il faut et il suffit pour cela d'apprendre à lire à tous : "la lecture est l'instrument irrésistible de l'affranchissement de l'esprit humain... Le peuple, pourvu qu'il sache lire, saura s'affranchir de tous les préjugés, de toutes les passions, il jugera sainement de tout, il assurera sa souveraineté et, avec cette souveraineté, le triomphe définitif du bien sur le mal" (3).

(1) M. PROST, op. cit., p. 212

(2) *ibid*, p. 196

(3) d'après THABAULT, op. cit., p. 208

Fort de ses tranquilles certitudes, le Ministre concrétisa son refus de chasser Dieu de l'École en maintenant dans le programme officiel les "devoirs envers Dieu" à côté des devoirs envers la famille et envers la Patrie. Cette mention ne disparaîtra du programme officiel qu'en 1923 mais, dès le début du XXe siècle, les auteurs de manuels n'y consacreront plus de développements, parfois une ligne assez vague, parfois rien. Pour la première fois, en France, l'École primaire était instituée selon un vaste plan, qui pouvait passer pour définitif, et le restera en effet jusqu'à nos jours. Désormais, les auteurs de manuels allaient pouvoir rédiger leurs ouvrages en sachant qu'ils s'adressaient à tous les écoliers de France, filles et garçons, à tous les instituteurs, au statut et à la mission harmonisés d'une école à l'autre, qu'elle soit urbaine ou rurale, picarde ou provençale. Comme toujours, en pareil cas, la volonté des artisans de la réforme devait se concrétiser selon des fortunes diverses, déviées par les hommes, par le temps et surtout, par les fluctuations des impératifs socio-politiques.

Les profondes réformes scolaires de 1882-1887 eurent des conséquences visibles, presque immédiates, dont les causes évidentes résidaient dans l'engagement philosophique du ministre et de ses collaborateurs immédiats, BUISSON, GREARD, BROUARD, Paul BERT, etc... Nous avons évoqué, au chapitre VII, la laïcisation progressive des manuels et l'enflure corrélative des programmes de morale et d'instruction civique. Ce n'était pas que FERRY désirât rompre brutalement avec la religion catholique et, de fait, M. PROST signale la présence, dans certaines écoles, de livres conformes au programme de 1850, jusqu'à la fin du siècle. Ce que l'administration n'imposait pas dans l'immédiat, les instituteurs le désiraient vivement dans leur majorité. La laïcisation de l'école publique était en vue depuis la fin de la Monarchie de Juillet et s'était même opérée spontanément à PARIS et à LYON, après 1870. Les persécutions de l'Ordre moral n'avaient fait que cristalliser les passions et la haine des instituteurs

contre la politique cléricale dont ils étaient les victimes désignées. Les inspecteurs étaient affligés par les effets pédagogiques de la loi FALLOUX : engourdissement intellectuel, copie et récitatif interminable, passivité imposée aux maîtres, destinée à paralyser leur pensée, etc...(2). On peut donc être assuré que les nouveaux manuels "sans Dieu" furent vivement réclamés par la base, d'où la hâte des auteurs et des éditeurs à les faire paraître. Il faut mettre au compte de la volonté explicite des réformateurs l'apologie du régime républicain, véritable enseignement de nature politique et, aussi, ce qu'on a pu appeler "la religion de la science". Par contre, d'autres valeurs persistèrent ou s'imposèrent, tant dans les leçons magistrales que dans les livres, sans qu'elles eussent fait l'objet de mentions officielles ; simplement, elles reflétaient les représentations collectives de la société française du temps, sans qu'on puisse démêler si elles étaient vraiment majoritaires ou si elles étaient adroitement suggérées à tous par la Bourgeoisie libérale triomphante. Nous traiterons successivement du pacte social, du patriotisme, de l'essor colonial, de l'aspiration à l'unité par l'uniformité, du rôle de la femme et du tabou sexuel, sujets déjà rencontrés au chapitre XIII, à travers diverses visions unanimement péjoratives.

*'Ecole laïque
'est pas po-
litiquement
neutre*

La République fondait sa légitimité sur les principes de 1789, violemment combattus par l'Eglise. L'opposition ne pouvait ^{que} être totale entre ceux qui affirmaient que le pouvoir vient du peuple, qui proclamaient à nouveau la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen, et leurs adversaires, soumis aux lois de la Providence divine qui distribue les royaumes et les retire, selon ses desseins impénétrables. En ce sens, l'Ecole laïque ne sera pas neutre : elle aura, dès l'origine, à former des citoyens pour le régime républicain. On en trouve la preuve dans les paroles des responsables universitaires de l'époque. Quatre ans avant les premiers textes de FERRY, l'Exposition universelle de 1878 avait donné l'occasion au Ministre BARDOUX et aux Inspecteurs généraux de

(1) Roger THABAULT, op. cit., p. 208 (2) voir, sur ce point, LEAUD et GLAY, *L'Ecole primaire en France*, op. cit., II, p. 114

haranguer une délégation d'instituteurs invités à PARIS (comme Napoléon III et DURUY l'avaient déjà fait en 1867). Ferdinand BUISSON, dont l'influence était déjà reconnue, fit une conférence sur l'enseignement intuitif, puis il l'acheva par un appel à l'éducation positiviste, à la réconciliation par l'Ecole. Certes, il faisait encore référence à Dieu, mais son discours mettait sur le même plan le "clérical acharné" et le "radical athée", qui ne sont pas des monstres. L'instituteur devait leur montrer le terrain commun, c'est-à-dire les instincts que la nature donne à tout homme, la lumière du bon sens, les forces natives et spontanées du coeur et de l'intelligence, cette vive intuition du vrai, du beau et du bien... BUISSON évoquait les principes de 89, la liberté, l'égalité, la nuit mémorable de la fraternité, et sa péroraison exhortait les instituteurs à placer toute leur confiance dans la France, dans le gouvernement, dans la République (1).

Un autre Inspecteur Général, VESSIOT, commentait en 1883 les nouveaux programmes devant les instituteurs de MARSEILLE. Dès les premières phrases, il entrait franchement dans le vif du sujet : l'ancien programme, en sa pauvreté volontaire, répondait à l'ancien état politique et social, il suffisait à former des sujets et des plébéiens ; le nouveau répond aux besoins et aux aspirations d'une société transformée par la science et la Révolution ; le suffrage universel a fait autant de citoyens qu'il y a de Français ; ces citoyens, il fallait les préparer à l'accomplissement des devoirs civiques et moraux qu'imposent les institutions républicaines, à l'exercice des droits qu'elles confèrent ; il fallait tremper les corps, former les coeurs, éclairer les esprits ; c'était, pour l'Etat, un devoir et, pour la République, une nécessité. Ce devoir est rempli avec les programmes du 27 Juillet 1882. Une constitution républicaine veut une éducation républicaine... Plus loin, VESSIOT rappelle que la "Virginité de l'esprit" s'offre au premier occupant (!) par cette disposition naturelle à s'imprégner des premières idées, à garder dans toute leur fraîcheur les impressions

(1) les conférences pédagogiques faites aux instituteurs, pp. 360 - 363

premières. Dès lors, le devoir de l'Etat était tout tracé : la diffusion, par l'enseignement primaire, des notions essentielles de l'économie politique était donc une oeuvre de préservation et de conservation sociales (1). La première lecture du nouveau programme, "cette oeuvre éminemment démocratique et patriotique", causa à M. VESSIOT une impression profonde et une émotion mêlée de joie et de crainte ! Le sentiment d'inquiétude naissait évidemment de l'insuffisance des ressources confrontée à l'étendue des devoirs. Quant à la contradiction entre l'adjectif "démocratique", appliqué au nouveau programme, et l'invocation à l'immobilisme social, elle n'apparaissait pas plus à VESSIOT qu'aux autres notables contemporains (2).

Le visage des classes primaires va donc s'adapter rapidement au nouvel "Evangile" : le Crucifix est progressivement remplacé par le buste de la République, qui surplombe la chaire du maître. La Déclaration des Droits, avec ses faisceaux de lecteur et sa France brisant ses chaînes, est affichée dans les classes. Ses articles sont commentés et appris par coeur. Nous savons que, auparavant, l'instruction religieuse, la morale et la lecture étaient des enseignements pratiquement confondus. Désormais, l'instruction civique et morale trouve son autonomie, ce qui n'empêche pas les livres de lecture, de français, et de "mémoire" d'en multiplier les effets par leurs thèmes favoris. Un livret à l'usage des maîtres, intitulé "la République", s'exprime ainsi : "Le patriotisme ne consiste pas seulement à défendre son pays sur les champs de bataille mais à s'associer à toutes les manifestations de la vie publique ; il y a un loyalisme républicain comme il y avait autrefois un loyalisme monarchique. La République étant la maison commune de tous les Français, le devoir civique se confond aujourd'hui avec le devoir républicain" (3).

Pendant trente ans, les livres scolaires laïcisés et ceux de l'Ecole catholique vont endosser très explicitement la responsabilité de

(1) VESSIOT A., *De l'Enseignement à l'Ecole*, PP. 1 à 15

(2) v. pages suivantes

(3) d'après *Textes et Documents pour la classe, A l'Ecole en 1900*, n° 85, p. 4

soutenir deux systèmes philosophiques et politiques radicalement opposés. A l'occasion de la querelle parlementaire de 1910, voici comment Mme FREYSSINET-DOMINJON classe les arguments des uns et des autres : "...1° les manuels de l'Ecole publique ont pour mission, depuis Jules FERRY, d'être laïques, c'est-à-dire neutres, impartiaux, objectifs, de diffuser une connaissance qui serre la vérité d'aussi près que possible. C'est ainsi qu'ils rendent justice à l'Eglise dans ce qu'elle a fait de grand, par exemple au Moyen-Age. Il est inévitable qu'il y ait certains excès et JAURES lui-même trouve déplorable les changements opérés dans les manuels laïques vers 1902-1905, lorsqu'on les a expurgés de toute référence à la religion : le catholicisme est un fait historique important, et c'est une erreur et une faute que de le passer son silence. Mais les pouvoirs publics sont prêts à interdire les manuels qui surenchérissent sur le laïcisme et le dogmatisme républicain.

2° l'enseignement catholique ne peut se rallier à l'impartialité sous peine de perdre sa raison d'être. Sa vérité historique découle étroitement du dogme. Par exemple, le comte Albert de MUN remarque que LACORDAIRE a exprimé le même jugement que le ministre Gaston DOUMERGUE sur l'interprétation des événements heureux ou désastreux de l'histoire nationale (1) et les députés catholiques approuvent ce parti-pris. C'est donc bien en vain qu'on reproche aux auteurs de manuels leur "esprit tendancieux, leur esprit de système et de parti".

3° le problème est plus grave sur le plan politique. D'un côté l'Etat risque de remettre en cause le statut de l'Ecole privée, qui est libre, qui n'est obligatoire pour personne et qui ne reçoit, depuis 1905, aucun secours financier du gouvernement. Ses maîtres se défendent d'avoir à enseigner l'amour de tel régime politique et se réservent le droit de critiquer VOLTAIRE, ROUSSEAU, ou telle période de la Révolution.

Mais d'un autre côté, l'Etat républicain n'est-il pas fondé à se défendre ? : l'Ecole, même libre, revêt le caractère d'un lieu public puisqu'on y admet tous les enfants que des parents ont bien voulu y envoyer. En

(1) v. supra, p. 337

outre, elle accueille des enfants mineurs et, à ce titre, les pouvoirs publics ont le devoir d'intervenir, même au sein de la famille. Le régime établi solidement depuis quarante ans doit-il accepter qu'on enseigne à des milliers d'enfants la supériorité de la royauté de droit divin ? On allègue aussi que les congréganistes, en dehors de leur hostilité aux institutions républicaines, aux idées de la société moderne, ont un devoir d'obéissance envers des chefs étrangers, le Pape, et les Supérieurs non français des Ordres enseignants..." (1).

L'Ecole, de 1882 à 1939, n'était donc pas neutre sur le plan politique, il faut le répéter et elle ne l'était guère plus sur le plan social. Si nous avons rencontré des passages étonnants de THERY et de SERVAN sur les rapports convenables entre les différentes catégories sociales (2), ce qui était, après tout, licite sous le régime impérial, il sera bien plus surprenant de retrouver pratiquement la même justification, respectueuse des inégalités sociales établies, dans les manuels de la IIIe République (et même au-delà).

Sur le plan général, le trait le plus évident nous semble être la survivance d'un conservatisme social analogue à celui de la première moitié du siècle. S'il n'est plus justifié par la religion, on le retrouve à la fois dans les idées exprimées par divers responsables et dans l'organisation scolaire elle-même. On se souvient que M. GONTARD voyait dans l'oeuvre de Jules FERRY la promesse d'une Ecole nouvelle démocratique et égalitaire. C'était faire beaucoup de crédit à la République conservatrice. Pour sa part, M. PROST se montre plus réservé et multiplie les exemples qui prouvent surabondamment que les classes possédantes se ménageaient des filières spécifiques pour l'éducation de leurs enfants : lycées, collèges municipaux, collèges confessionnels, préceptorat, "petits lycées" devenus par la suite classes primaires des lycées et,

(1) FREYSSINET-DOMINJON, J., *Les Manuels d'Histoire de l'Ecole libre*, pp. 67-75
(2) v. supplément VIII

*Le Pacte
social*

*es filières
colaires, les
deux Ecoles*

en général, tout ce qui caractérise l'enseignement secondaire classique : sacralisation du latin, culture secondaire brillante, évolution de la rhétorique vers le cours magistral et la dissertation française, etc... Lorsque nous avons examiné les livres de lecture et de français les plus répandus entre 1880 et 1920, nous avons aisément distingué ceux qui étaient conçus dans un esprit "primaire" (romans scolaires, morale, encyclopédisme naïf) de ceux qui relevaient de la tradition secondaire (morceaux choisis de bons auteurs, grammaire franco-latine, expression écrite orientée vers la rhétorique). Le Cours primaire de grammaire française, de J. DUSSOUCHET, les Morceaux choisis de littérature de H. HERBAULT, le Manuel de Lectures expliquées de J. VAUDOUEUR, répondent très exactement à la définition culturelle du deuxième type (1).

Cependant, aux yeux des contemporains, rien ne permettait de croire qu'il existât véritablement un préjugé vis-à-vis des enfants du peuple : on souhaitait les tenir écartés de la culture secondaire, non parce qu'ils en étaient indignes, mais bien dans leur propre intérêt, pour leur éviter les amertumes du "déclassement". Au moins jusqu'en 1920, on retrouve, pratiquement, l'opinion de M. SERVAN qui montrait aux enfants les dangers de la fortune et de l'importance sociale. Les élèves du réseau primaire et primaire supérieur étaient formés pour devenir des cultivateurs, des ouvriers, des artisans, des commerçants, des employés éclairés, contents de leur sort, et non pas pour aspirer aux professions libérales. L'Inspecteur général VESSIOT exposait avec la plus grande franchise, en 1883, les buts de la réforme scolaire : "... la classe ouvrière est naturellement tourmentée du désir d'arriver au moins à l'aisance par des chemins rapides ; ... elle prête une oreille complaisante à ceux qui lui parlent d'une révolution nouvelle, non pas d'une révolution politique cette fois, mais bien sociale, c'est-à-dire de l'éternelle utopie du partage des biens". Contre les passions ravivées par la "fatalité des situations", par l'influence des mi-

(1) v. supra p. 138

lieux, par les excitations intéressées qui favorisent la propagation des doctrines subversives, contre l'ignorance profonde des lois qui règlent les rapports entre la production et la consommation, entre le travail et le capital, VESSIOT ne voit qu'un moyen : s'adresser à l'enfance pour prémunir précocement l'esprit contre les idées fausses. Car si jamais les théories funestes se réalisaient, cela ne pourrait procurer à leurs partisans que quelques jours à peine de jouissances ensanglantées, pour les replonger ensuite dans une misère plus profonde et dans une inévitable servitude (1). Cette justification inlassable, par la fatalité et par les lois économiques, des inégalités sociales, cette répulsion pour les théories socialistes, étaient tout naturellement encouragées par les notables et proclamées par les auteurs de manuels : l'inégalité des conditions ne peut être évitée, le partage des fruits du travail serait la négation de l'effort individuel, etc. (2).

*les vertus
de l'épargne*

Dans les romans pédagogiques, chacun reste à sa place : les jeunes héros rencontrent des protecteurs aisés et bienfaisants qui les aident simplement à devenir des subalternes moraux, sobres, respectueux des lois et des situations acquises. Toujours dans la même perspective, les livres chantent à l'envi les vertus de l'épargne. C'est le seul espoir qu'on laisse aux gens modestes d'accéder à davantage d'aisance et, surtout, d'assurer le pain de leurs vieux jours, car les assurances et les caisses de retraites n'étaient encore qu'à l'état embryonnaire. Les riches avaient tendance à croire que les salariés gaspillaient leur argent par frivolité et par ivrognerie, alors qu'eux-mêmes et leurs ancêtres avaient conquis la fortune par l'économie. Il fallait donc épargner pour soi et, aussi, pour la Patrie (en 1871, le territoire avait été libéré grâce à l'emprunt de M. THIERS). Tous les manuels de lecture et de morale multiplient les exemples d'économie (l'épingle du banquier LAFFITTE) ou d'imprévoyance, avec des tableaux pitoyables de la déchéance physique et morale qui attend non seulement le prodigue mais, encore, son infortunée famille. A

(1) VESSIOT, *de l'Enseignement à l'Ecole*, op. cit., p. 14

(2) v. infra, supplément IX

l'inverse, on crée des Mutualités et des Caisses scolaires et, surtout, les manuels en parlent comme si ces institutions, éminemment utiles et moralisatrices, étaient généralisées partout. Dans les livres d'arithmétique, d'innombrables problèmes traitent des intérêts des placements ou du temps qu'il faut pour économiser sa maison. Les maximes se multiplient dans les résumés, sur les murs des classes et sur les tableaux noirs : la clé dont on se sert est toujours claire ; les étoffes de soie, le satin et le velours éteignent le feu de la cuisine ; prendre un apéritif, c'est ouvrir l'estomac avec une fausse clé, etc...

Puisque des lois économiques, qui ne dépendent pas de la volonté des individus, règlent les rapports du capital et du travail, le recours à la grève est détestable. Voici un canevas de rédaction proposé par Pierre et Minet :

"-récit : les grévistes ont insulté et frappé les représentants de la loi (employer le style direct) ; - 4 - Inconvénients et dangers des grèves :

a) - pour l'ouvrier : inaction, dépenses, économies entamées et peut-être épuisées ;

b) - pour le patron : travail suspendu, bénéfices perdus ;

c) - pour tous : excitation aux mauvais sentiments, haines, colères, parfois batailles et insultes.

5 - Conclusion : la grève est fatale à l'ouvrier, au patron, un arrangement amiable est toujours préférable (1).

Nous disposons encore d'un document local confirmant, si besoin était, les exemples précédents. Il s'agit du registre des Délibérations du Conseil départemental de l'Enseignement primaire de la CREUSE, depuis sa création, en 1856, jusqu'en 1900. Nous pouvons y lire le Règlement scolaire départemental établi en 1876 et modifié en 1880. L'article 26 et l'article 27 traitent de la morale : "... l'instituteur enseignera la déférence pour les vieillards, la

(1) Pierre, Minet, 1 300 sujets de rédaction pour le C.E.P.E.

a grève est
angereuse

politesse envers tous, la décence, l'obéissance aux lois... Il apprendra aux enfants que le travail est à l'origine de la propriété et la source la plus féconde de la richesse... qu'il faut se constituer une épargne en retranchant sur le superflu".

Il serait à présent fastidieux de poursuivre les citations, soit des notables universitaires, soit des manuels : il est plus qu'évident que la sécularisation de l'École n'a rien changé aux conceptions les plus répandues sur le type de société qui convenait à la France, qu'elle soit monarchique, impériale, ou républicaine. Les auteurs d'une étude récente sur l'École de 1900 s'expriment ainsi : "La morale officielle visait, à son insu, à la conservation d'un état social basé sur les valeurs traditionnelles de la vieille société bourgeoise. C'est pourquoi, aux déshérités elle enseignait la résignation..."(1). Pour notre part, et compte-tenu de tous les documents exploités, nous contestons l'idée suggérée par l'expression : "à son insu". S'il est permis d'admettre que beaucoup d'enseignants et, peut-être même, certains auteurs de livres, épousaient inconsciemment les principes "officiels", il nous paraît assez clair que les responsables politiques et pédagogiques exprimaient sans détour leurs convictions sur l'organisation sociale, telle que le système éducatif devait la montrer et la pérenniser par ses modèles.

Parmi les valeurs répandues avec le plus d'insistance figuraient le patriotisme et sa déformation belliqueuse, le nationalisme revanchard. Il ne sera pas besoin d'invoquer à nouveau les manuels pour en recréer le climat : nous nous sommes volontairement arrêté sur ce thème (2). On en trouve d'autres exemples, dont nous retiendrons ceux-ci : les cartes de France montraient une Alsace-Lorraine en violet-noir pour entretenir le souvenir des provinces perdues. Le recueil de 1 300 sujets de rédaction de Pierre et Minet proposait ce sujet incroyable : "Rédigez la lettre à sa famille écrite par un soldat qui vient d'être condamné à mort pour indiscipline"(3). A première vue, l'origine de la veine

(1) L'École en 1900, Textes et documents pour la classe, op. cit., p. 8

(2) v. supra, p. 144

(3) L'École en 1900, op. cit., p. 5

cocardière se trouvait dans les conséquences de la guerre de 1870 : "elles expliquent l'éréthisme patriotique dans lequel ont été élevées les générations de la Belle Epoque" (1). A la réflexion, on s'interroge sur la persistance d'un sentiment national aussi puissant après vingt, trente, et quarante ans. A une époque où l'espérance moyenne de vie était de moins de cinquante ans, beaucoup d'anciens combattants et de témoins des malheurs de 1870-71 avaient disparu en 1900. En fait, les partis républicains avaient un intérêt politique évident à encourager et aviver l'effervescence patriotique, dans la population comme à l'Ecole : "L'Ecole pouvait être l'Ecole sans Dieu, il était impossible qu'elle soit l'Ecole sans Patrie". M. PROST confirme cette nécessité d'exalter le sentiment national dans une société qui reste profondément divisée religieusement, scolairement, politiquement. Dans les années 80, les causes de division étaient multiples : rancunes héritées de la Commune et de la répression versaillaise, opposition des "deux jeunesses", l'une issue des écoles publiques, l'autre des écoles congréganistes, (les anciens élèves des Pères), tentatives des partis vaincus, monarchistes et bonapartiste. "Ni l'Ecole publique ni l'Ecole congréganiste ne se résignent à la neutralité, celle-ci comme celle-là entend bien continuer à propager sa doctrine" (2).

En d'autres temps, les nouveaux régimes avaient su affermir leur légitimité fragile en s'appuyant sur la Religion : Napoléon BONAPARTE avec le Concordat, Louis-Philippe et la loi GUIZOT, Louis-Napoléon et la loi FALLOUX. Il n'en était plus question, après la sécularisation de l'Etat et de l'Ecole. Le patriotisme fournit la seule réponse au problème de l'unification nécessaire : "Et, sans que ce soit l'effet d'un calcul machiavélique, le même patriotisme envahit les facultés et les écoles primaires, le cours du congréganiste et celui du libre penseur". (3).

(1) L'Ecole en 1900, op. cit., p. 5

(2) PROST (V), *Histoire de l'Enseignement en France*, op. cit., p. 335

(3) PROST, op. cit., p. 335

'Unité natio-
ale par l'Ecole
t par les li-
vres

Jusqu'en 1914, le ciment national allait être ébranlé et fissuré bien des fois : le scandale des décorations avec GREVY et son gendre WILSON, le Boulangisme, le Panama, l'affaire DREYFUS, le Combisme, toutes affaires incroyablement amplifiées par la presse, la caricature, le pamphlet, la chanson satirique. Mais, inlassablement, politiciens de droite et de gauche, journalistes et chansonniers, maîtres d'école et universitaires se retrouvaient unanimes derrière le Drapeau, le brave petit troupiér, la retraite aux flambeaux, l'évocation du passé glorieux de la Patrie. M. PROST fait état de nuances entre le patriotisme tout militaire des années 80 et le pacifisme armé de 1900 : on condamne les instincts guerriers et le chauvinisme, apanages des régimes autoritaires mais, si la guerre était imposée par l'adversaire, elle changerait de sens ; devenue juste et bonne, quoique non souhaitée, il faudrait la gagner (1). Rares, cependant, étaient les auteurs de manuels qui faisaient preuve de modération sur ce thème sacré !

En marge du réflexe patriotique, les gouvernements républicains avaient dû lutter pour imposer à l'opinion celui de l'expansion coloniale. Les entreprises de Jules FERRY, "le Tonkinois", en Extrême-Orient, avaient suscité de violentes attaques à la Chambre et dans la presse. On voyait les inconvénients humains et financiers des conquêtes coloniales, les risques de guerre qu'elles entraînaient avec l'Angleterre et l'Allemagne, on n'en discernait pas les avantages économiques et politiques. Les uns et les autres seront bientôt masqués par des arguments plus nobles : faire connaître partout le drapeau de la France, montrer la vaillance de nos soldats, apporter dans le monde entier notre civilisation, la paix des armes françaises, l'hygiène, l'éducation, le bien-être, etc... Chaque crise, Fachoda, Agadir, était l'occasion de détourner l'attention des affaires intérieures et de susciter un éréthisme nationaliste unificateur. De quel meilleur véhicule disposait-on, sinon des manuels scolaires ? Nous avons

(1) PROST, op-cit, p. 336

ologie de
expansion
coloniale

brièvement analysé quelques ouvrages "spécialisés" de l'époque : A travers nos colonies, par JOSSET, Autour du Monde, par Eudoxie DUPUIS, Monsieur PREVOT par DAVID-SAUVAGEOT, etc... Plus près de nous, M. LIDSKY rappelle pourquoi les livres d'histoire n'ont jamais développé la description de la civilisation gauloise : "Au moment où les manuels d'histoire de la IIIe République étaient élaborés, n'était-il pas dangereux de parler de la civilisation gauloise vaincue par l'impérialisme romain alors qu'on appliquait la même politique dans notre empire colonial ? Ne fallait-il pas plutôt mettre l'accent sur la colonisation comme facteur de progrès et de civilisation ? Nos manuels actuels portent encore la marque de cette époque..." (1).

Effectivement, l'Ecole allait vanter sans restriction la gloire des "Bâtisseurs de l'Empire français", et le processus de décolonisation s'est opéré, au niveau des livres de géographie, en particulier, de façon quasi clandestine. Voici comment Ernest LAVISSE décrivait une école en Algérie : "... l'instituteur et l'institutrice sont Français. Ils enseignent aux petits Français et aux petits Arabes tout ce que vous apprenez à l'école. Les Arabes sont de bons petits écoliers... La France veut que les petits Arabes soient aussi bien instruits que les petits Français. Cela prouve que notre France est bonne et généreuse pour les peuples qu'elle a soumis" (2).

Des objectifs si respectables n'étaient pas laissés à des auteurs quelconques. Nous avons signalé que des hommes éminents, responsables politiques et universitaires connus, ne dédaignaient pas d'écrire les petits manuels élémentaires (3) : "On pose à l'histoire le problème de la constitution de la nation. Dans l'esprit d'un LAVISSE, ou d'hommes d'Etat positivistes comme J. FERRY ou P. BERT, c'était un choix délibéré, une tentative pour

(1) LIDSKY (P), *L'Histoire et le roman pour jeunes dans le 1er Cycle du secondaire, Le Français aujourd'hui*, p. 77

(2) E. LAVISSE, *Histoire de France, C.E., édition de 1922*, p. 165

(3) v. supra, pp. 120, 140

fonder un culte de la patrie dans lequel se réconcilieraient partisans et adversaires de la Révolution... LAVISSE présente la République comme l'héritière véritable de l'Ancien Régime, afin de fonder ainsi sa légitimité..."(1). Nous avons tous connu ces manuels d'histoire où l'on insistait sur l'œuvre de "rassembleurs" des rois comme Louis XI, des ministres comme RICHELIEU, des Conventionnels, avec la frontière du Rhin ; la République venait couronner l'achèvement du domaine et l'on était convié à admirer l'équilibre de l'hexagone de terres fertiles et tempérées, ses proportions harmonieuses et sa position-clé à la pointe occidentale de l'Europe. A l'imitation de la France, l'Italie et l'Allemagne réalisaient difficilement mais sûrement leur unité. L'Histoire devenait ainsi une réflexion sur l'origine et l'identité des nations et, d'abord, de la France"(2).

*uniformité et
absolu par la
raison*

D'autres manifestations de cette volonté de "donner à tous les Français des souvenirs communs et modeler ainsi une conscience collective" se retrouvent dans l'enseignement et dans les manuels. Le refus de prendre en compte le singulier se marque encore plus longuement dans les sciences que dans l'histoire et la géographie : nous avons montré le caractère trop général et abstrait de livres de sciences alignés, jusqu'en 1965, sur les programmes du Cours Moyen et, surtout, du Certificat d'Etudes. On ne retenait que les roches, les plantes et les animaux les plus communs partout : la graine du haricot, la fleur du pommier, la piéride du chou, le lapin, et la poule. Voici un autre témoignage des soucis qui animaient les auteurs de manuels sous la IIIe République : "... Il est bien certain que, si nous avions tenu compte de nos préférences, de nos goûts personnels, notre choix des auteurs et des textes serait différent de celui que nous proposons. Mais c'est un livre didactique, un livre pour les classes que nous avons voulu composer : le souci des convenances et des méthodes pédagogiques, la pensée de ce qui est approprié à l'expérience des élèves...ont dû dominer ici tout autre préoccupation".(3).

*souci des
convenances*

(1) PROST, *Histoire de l'Enseignement en France*, op. cit., p. 336

(2) *ibid*, p. 337

(3) E. MAYNIAL, *Anthologie des Poètes du XIXe siècle*, 1927

recherche de
l'unité natio-
nale par l'uni-
té linguis-
tique

Les défenseurs, toujours plus nombreux et activistes, des libertés locales, des cultures régionales, voire de l'accèsion à l'autonomie des anciennes provinces, se répandent en invectives ~~contre~~ ^{contre} l'Etat centralisateur et ses instruments d'oppression linguistique et culturelle, l'Ecole officielle et ses livres. De fait, les Républiques, de la Ière à la Ve, ont toujours été "jacobines". Le ton était déjà donné par la Convention nationale de l'an II (1794) : "L'organisation des écoles primaires paraît moins convenir dans le moment actuel aux peuples du Midi qu'à ceux des autres parties de la République... l'on doit en attribuer la cause à l'habitude d'un jargon vicieux (il s'agissait de la langue d'oc) qui en diffère totalement, ainsi qu'à leur distance du centre du gouvernement, c'est-à-dire du foyer des lumières et des sciences. Cependant, les lois, tout ce qui émane de l'autorité, tout ce qui peut former l'esprit public est écrit en français, et le Peuple n'entend pas le français. Il n'est pas plus instruit après la lecture d'un décret ou d'un discours patriotique qu'il l'était autrefois lorsqu'il avait inutilement prêté l'oreille à la récitation d'une prière latine... Il serait donc d'une utilité particulière pour les départements méridionaux que l'on pût trouver un moyen pour y faire disparaître les idiomes ridicules qui entretiennent le Peuple dans la stupidité et pour y rendre au contraire la langue française bientôt familière..."(1). La IIIe République naissante n'eut pas d'autre objectif, même s'il ne fut pas formulé avec une franchise aussi naïve et brutale. Par exemple, l'histoire locale, quoique prévue par une circulaire de 1911, n'apparut pas dans les manuels avant les années 30. Le recueil de récits d'inspiration régionale auvergnate intitulé "Le Plateau central" est un exemple unique parmi les anciens livres de lecture (2). Les tendances fédéralistes et la chouannerie semblent être demeurées des hantises pour beaucoup d'hommes politiques, même contemporains. L'Ecole de Jules FERRY n'avait donc rien d'original ni d'aberrant en réprimant les particularismes tels que les langues et dialectes

(1) *Rapport de l'Administration du GARD, cité par Textes et Documents pour la classe, n° 146, p. 12*

(2) ROUX, HANRIOT, *Le Plateau central, leçons de choses et récits* .../...

tes, les mesures agraires de l'Ancien Régime, les croyances populaires, mais les instituteurs s'y attachèrent avec un zèle qu'on leur reproche encore aujourd'hui, notamment dans les souvenirs d'élèves de l'époque 1900 à 1914. M. HELIAS relate les sévices physiques et moraux que subissaient les enfants surpris à parler le breton à l'école communale (1). Le règlement scolaire départemental établi par le Conseil départemental de l'Enseignement primaire de la CREUSE stipulait en son article 13 : "Le Français sera seul en usage dans l'école. Pendant les récréations qui auront lieu, autant que possible, dans les préaux couverts les jours de mauvais temps, l'instituteur surveillera les jeux et empêchera les enfants de parler patois". De la Bretagne au Massif Central, les "Hussards noirs de la République" faisaient ainsi la chasse aux ferments autonomistes que pouvaient représenter les parlers régionaux.

Cette Ecole de la IIIe République, voulue démocratique et, sans doute, crue telle par ses fondateurs, prit rapidement une orientation qui ne fit qu'accuser les paradoxes déjà nés avec la notion de neutralité et celle de conservatisme social. M. PROST y décèle des traits qui se situent à l'opposé d'un enseignement populaire, la mentalité aristocratique et l'individualisme. Encore aujourd'hui, on reproche à l'Ecole d'être coupée de la vie, de ne point y préparer, d'ignorer l'avenir professionnel des élèves. Ce détachement, cette ignorance volontaire des contingences matérielles, n'est qu'une conséquence du rationalisme : l'Ecole s'adresse aux intelligences, à l'Homo sapiens contenu en puissance en chaque élève. C'est à regret qu'elle consent, le plus tard possible, à s'intéresser à l'Homo faber : la pénible croissance de l'Enseignement Technique en témoigne : "Aussi bien l'enseignement ne récuse-t-il pas la critique : son véritable but, il l'avoue, est ailleurs. A tous les niveaux, sa grandeur, et sa faiblesse, est de prétendre former d'abord et avant tout l'homme et le citoyen" (2). De ce point de vue, le rationalisme de l'enseignement tourne

(1) HELIAS (P.J.), *Le cheval d'orgueil*, pp. 209, 220

(2) PROST, *Histoire de l'Enseignement en France*, op. cit., p. 340

à l'intellectualisme : l'homme n'est vraiment tel que dans la mesure où il est une raison libre et éclairée. Ferdinand BUISSON oppose "les aptitudes intellectuelles qui font l'homme" et les "aptitudes pratiques qui font l'ouvrier". Cette mentalité aristocratique, pour laquelle travailler est une déchéance, traduit incontestablement une hiérarchie sociale... Dans le cas des enseignants, elle s'enracine en outre dans une tradition humaniste, où la culture est fille du loisir et le travail servile. Elle permet aux intellectuels de s'attribuer une supériorité à la fois personnelle et sociale" (1). M. VIAL montre à son tour que la démocratisation de l'éducation a renforcé et légitimé l'aristocratisation. L'école laïque du peuple a, en quelque sorte, sanctionné la formation des élites (2).

Dès lors, comment s'étonner des modèles désuets offerts par les manuels de lecture, qui suscitent les reproches de Mme MOLLO ? (3). Les auteurs des manuels de la période 1950-1970 sont les héritiers naturels des générations précédentes et cultivent les mêmes thèmes. S'ils présentent une société rurale démodée, avec ses artisans pittoresques, c'est précisément pour plaire aux maîtres, aux parents, dont le sentimentalisme est orienté vers le passé. Les élèves s'y laissent prendre car ils sont déjà imprégnés des valeurs familiales. Personne ne songe sérieusement à susciter des vocations de sabotier ou de rétamateur ambuliant, mais l'on ne montre pas, non plus, le travail moderne à l'usine, au bureau, sur le chantier, car l'Ecole est un lieu privilégié, où l'effort est gratuit, où l'on développe des aptitudes générales. Les instituteurs qui, sans être des nantis, exercent du moins un métier intellectuel relativement protégé, auraient peut-être mauvaise conscience à projeter devant les enfants un avenir professionnel aux conditions parfois dures et injustes ? Et les auteurs de manuels, qui sont tous des éducateurs, partagent le même scrupule, du moins le supposons-nous. Doit-on leur en tenir rigueur ? On aurait tort de penser que

(1) PROST, op-cit, p. 340

(2) VIAL (J), *vers une pédagogie de la personne*

(3) MOLLO (S), *L'Ecole dans la Société*, op. cit.

l'inadaptation de l'Ecole républicaine au monde du travail, à l'évolution des façons de vivre et des modes de pensée, résulte d'un progressif renoncement aux objectifs de FERRY et de BUISSON. Tout se passe comme si l'Enseignement général ne pouvait éviter, malgré les intentions affirmées, la voie irréaliste des Collèges religieux de l'Ancien Régime. Dès 1873, l'Universitaire Michel BREAL jugeait que l'Ecole formait des déracinés : "... On dirait que leur existence morale a été déracinée ; ils n'appartiennent plus ni à la campagne, ni à la ville, ni au peuple , ni à la bourgeoisie. Dépaysés chez eux, il n'y a guère que l'administration ou l'armée qui puisse encore leur servir de patrie..."(1). Quelques années plus tard, G. OLLENDORF disait à F. BUISSON : "Votre Ecole ne forme pas d'ouvriers". Les choses ont-elles changé au bout d'un siècle ? "Le seul type humain, abstrait et universel que forme vraiment l'Ecole, c'est le fonctionnaire" (1). Les livres étant écrits par des fonctionnaires pour d'autres fonctionnaires, leur contenu n'a rien que de très "normal" au sens étymologique.

*'individualisme
mais serait-
d'origine
solaire ?*

Du principe aristocratique à l'individualisme, la distance n'est pas grande : M. PROST le reconnaît dans la pédagogie traditionnelle, où l'on ignore les travaux collectifs, où chacun doit répondre de son attention, de son obéissance, de son effort personnel, de ses résultats, devant l'autorité du maître. Un chapitre précédent a montré que l'isolement affectif des individus au sein des sociétés humaines devait quelque chose au développement rapide du Livre, après le XVIIe siècle (2). Il est donc naturel de penser que le manuel scolaire contribue, lui-aussi, à l'isolement des élèves, en se prêtant à une sorte de tête-à-tête dont le maître serait le médiateur. Cependant, pour M. PROST, les effets escomptés ne se retrouvent pas toujours au terme des cursus de formation, car "l'idéal individualiste permet d'accorder l'obéissance en refusant l'assentiment... L'Université tout entière se dresse contre le principe d'autorité... elle tient qu'il vaut mieux avoir raison seul que de se tromper avec un groupe...(3). Dès lors que ce point de vue serait validé par les faits,

(1) PROST, op. cit., PP. 342, 349

(2) v. supra, ch. XV, p. 380

(3) PROST, op. cit., pp. 343-343

on serait porté à penser que le système éducatif traditionnel porterait en lui-même l'antidote aux tendances de l'Institution et des livres à véhiculer des modèles de conformité, voire d'unanimité.

Malgré les doutes que l'on émet périodiquement sur les effets de l'Education et de ses instruments, les régimes politiques nés de circonstances troublées résistent rarement à la tentation de réarmer la Nation par l'Ecole. Le Journal Officiel du 21 Mars 1942 publiait les Instructions ministérielles

*Etat français
assigne à
l'Ecole des
finalités sans
équivoque*

relatives au nouveau plan d'études des Ecoles primaires élémentaires (1). Selon une tradition solidement établie, on n'y rencontre aucune allusion au choix et à l'emploi des livres d'enseignement. Cependant, à supposer que les conditions économiques eussent permis de rédiger et d'imprimer tous les manuels nécessaires, les principes généraux et les nouveaux programmes n'auraient pas manqué de les influencer fortement. Jamais, en effet, ni avant, ni après 1942, l'orientation philosophique et politique imposée à la Nation n'a été transposée avec autant d'insistance dans des instructions scolaires.

Nous l'avons déjà signalé, on ne retrouve pas de manuels conformes à ces dispositions, tout au plus des brochures de propagande dont on ne sait si elles furent compulsées avec beaucoup de complaisance par les instituteurs. Si l'Etat français avait duré, l'Ecole rénovée et ses livres auraient-ils su répondre à des finalités exemptes, pour une fois, des ambiguïtés et des contradictions qui autorisent les maîtres comme les auteurs de manuels à emprunter les voies les plus divergentes ? (2).

Après cet épisode, aussi bref que significatif, et sur un plan très différent, nous sommes amené à nous interroger sur le rôle réel de l'Ecole et des manuels dans la propagation ou la perpétuation de préjugés aussi répandus, à toutes les époques, que le sexisme, le racisme, la xénophobie, etc. ? N'est-il pas naturel que la société qui les secrète s'attende à les retrouver dans l'éducation de ses enfants, et faudrait-il que les maîtres et les livres se fassent, en permanence, les serviteurs du conformisme ou, à l'inverse, la conscience morale de la Nation ?

*Le statut
de la femme*

Si l'on a longtemps cru que la nature (ou le Créateur) avaient assigné à la femme un rôle inférieur à celui de l'homme, on convient, aujourd'hui, de l'égalité des sexes. Malheureusement, cet accord n'est souvent que formel, puisque les accusations de sexisme sont toujours aussi fréquentes que du temps des "suffragettes". Les manuels scolaires persisteraient à donner de la femme une image dévalorisée par des attributs tels que la faiblesse, la ruse, la futilité, la maternité inquiète et le deuil. Il serait décisif, à cet égard, de comparer deux échantillons de livres scolaires de même importance écrits par des hommes et par des femmes. Il n'est pas certain que les femmes-auteurs n'épousent pas inconsciemment les préjugés collectifs concernant leur sexe ! De toute façon,

(1) Instructions ministérielles du 5 Mars 1942, d'après le Bulletin Officiel du département de la CREUSE

(2) voir infra, Supplément XIV, une analyse de ces Instructions.

on ne peut, en toute justice, faire grief aux uns comme aux autres de montrer dans leurs écrits la réalité de rapports humains vieux comme le monde. D'ailleurs, l'Ecole a longtemps contribué à fixer ou accentuer le clivage "sexiste", à l'imitation de la société. M. LE ROY-LADURIE atteste que, "réelle ou apparente, la carence "socio-féminine sera de longue durée : ... la vascularisation du tissu social se fera pour l'usage quasi exclusif du sexe fort...", et cela jusqu'au XIXe siècle. "Les femmes resteront, si j'ose dire, dans la nature, ou du moins dans l'informel..."(1). A partir du XVIe siècle, l'école paroissiale introduira un nouvel écart culturel, car elle alphabétisera une partie du groupe des garçons "mais laissera la plus grosse portion du groupe des filles croupir dans l'ignorance crasse. Elles deviendront donc, dans les faits, et plus que jamais, les conservatrices-nées d'une culture non-scolaire et sauvage. De plus en plus suspecte aux mâles, dorénavant dégrossis et alphabétisés..."(2). Des statistiques forcément imprécises attestent, jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, l'infériorité constante du taux de scolarisation féminin avec, bien sûr, de formidables inégalités régionales. Cette attitude ne va guère changer aux siècles suivants. Les comédies de MOLIÈRE ridiculisent les Précieuses et les Femmes savantes. On perçoit, dans le Code Civil, la méfiance de Napoléon et des juristes de son entourage pour les capacités de la femme, puisqu'elle y est traitée en éternelle mineure. Il faudra attendre cent soixante quinze ans pour que la loi en fasse l'égal juridique de l'homme. M. PROST consacre un paragraphe à l'inégalité des sexes sur le plan scolaire : la scolarisation des garçons précède celle des filles, que ce soit au plan communal ou, par exemple, au plan des Ecoles normales. Les raisons en sont essentiellement d'ordre psychologique : "Le plus souvent, en effet, la femme est considérée comme inférieure à l'homme : c'est beaucoup plus une servante, une domestique, qu'une égale. Aussi les jeunes filles - pensent les Français du XIXe siècle - ne sont nulle part mieux qu'après de leur mère. Desti-

(1) E. LE ROY-LADURIE, *MONTAILLOU*, op. cit., p. 377

(2) *ibid*, p. 584

nées au foyer, elles n'ont besoin que d'apprendre les soins du ménage, et l'école est pour elles un luxe inutile et dangereux" (1). Finalement, au début de la Troisième République, les filles rattrapèrent les garçons, à l'école primaire du moins. Plus loin, M. PROST traite de l'enseignement secondaire féminin qui, parti d'un handicap considérable, fut harmonisé avec l'enseignement masculin en 1924. Il n'en subsista pas moins des différences considérables dans le système des concours, des grandes Ecoles, de l'accès aux professions de responsabilité et de prestige. Bref, si l'on veut faire le procès du sexisme, il n'est guère équitable de s'adresser aux manuels scolaires : bien loin de vouloir et de pouvoir forger l'opinion sur ce sujet, ils ne font que s'inspirer d'une longue tradition commune à tous les pays du pourtour de la Méditerranée, encore appuyée par l'influence chrétienne. Voici comment Napoléon 1er l'exprimait : "La faiblesse du cerveau des femmes, la mobilité de leurs idées, leur destination dans l'ordre social, la nécessité d'une constante et perpétuelle résignation et d'une sorte de charité indulgente et facile, tout cela ne peut s'obtenir que par la religion..."(2).

*hiatus du sexe
l'Ecole et
ns les livres*

Sur un thème voisin, celui de la sexualité à l'école et dans les livres, nous avons rencontré des critiques toutes récentes, celles de M. MARQUET (3) et de M. DUVERT (4). Il est patent que l'Ecole a totalement ignoré, depuis ses origines, l'éducation sexuelle, et continue à le faire malgré son inscription dans les programmes officiels. Le silence des manuels fut total à ce sujet, ce qui fait référence à l'existence d'un tabou social absolu. Ses origines sont, à vrai dire, lointaines : la religion chrétienne a toujours proclamé la supériorité du célibat sur le mariage, de la continence et de la chasteté sur l'oeuvre de chair. Mais d'autres facteurs associés, d'ordre économique et démographique, jouèrent un rôle tout aussi déterminant. Les historiens modernes

(1) PROST, *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 102

(2) NAPOLEON 1er, *Correspondance*

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

(4) DUVERT (T.) *Le bon sexe illustré*

font tous allusion à la crise du "Monde plein", qui résulta, au XIVe siècle, d'une surpopulation jointe à une impuissance des rendements agricoles à progresser en proportion. Il n'y avait plus assez de terre à cultiver et, comme toujours, la crise touchait les jeunes de plein fouet. On remit donc en vigueur les interdits sexuels, qui pouvaient contribuer à un malthusianisme avant la lettre : "... une solution s'impose presque automatiquement : différer la date du mariage, reculer l'âge du mariage. Dans le système des valeurs de l'Eglise, si la chasteté est respectée, le mariage différé de dix ans ne présente que des avantages. Chaque fidèle se trouve ainsi promu, du moins pendant une fraction de la vie, à une discipline de clercs" (1). Après la relative permissivité des siècles précédents, montrée par M. LE ROY-LADURIE (2), et quelles que soient les conditions économiques, l'éducation des adolescents allait tendre constamment à les infantiliser le plus longtemps possible. Le XIXe siècle fait à cet égard figure d'époque particulièrement pudibonde, et l'Angleterre victorienne n'était pas en reste sur la France bourgeoise. MM. RULON et FRIOT rapportent que les Inspecteurs laïcs se montraient encore plus farouches que les Frères des Ecoles chrétiennes, lorsqu'ils censuraient "les Devoirs du Chrétien", de J.B. de la SALLE (3). On redoutait donc terriblement la "dépravation" à l'école. Si l'on ne pouvait en parler décemment dans les livres des élèves, on n'y manquait pas dans les Manuels des maîtres. M. ZIND relève la lettre d'un Préfet à une Conférence d'instituteurs, en 1858 : "... Vous devez pratiquer le respect de l'enfance, c'est-à-dire respecter sa pudeur, la chasteté de ses pensées ; conserver purs les coeurs qui vous arrivent purs ; ne jamais laisser tomber sur ces intelligences candides une parole qui pourrait les ternir : cette fleur de pureté, c'est là le plus grand attrait de la jeunesse. Cette recommandation est plus particulière encore aux instituteurs qui dirigent les écoles mixtes".(4) On pourrait penser que, du moins, dans les écoles spéciales aux garçons, on était à l'abri de tout danger. Le Recteur THERY n'en jugeait pas ainsi. Il mettait

(1) CHAUNU (P), *Le Temps des Réformes*, op. cit., p. 71

(2) LE ROY-LADURIE, *MONTAILLOU*, op. cit. p. 554

(3) RULON, FRIOT, *Un siècle de pédagogie*, op. cit., p. 89

(4) ZIND P., *L'Enseignement religieux dans l'instruction primaire publique*, op. cit., p. 139 .../...

en garde l'instituteur contre le vice solitaire : "... que son oeil lise sur le visage amaigri du pauvre enfant la preuve d'une déplorable habitude ! qu'il le prenne à part dans le secret de leurs deux consciences, et qu'il lui montre du doigt la voûte céleste, du haut de laquelle Dieu le voit et le juge ! Je passe en tremblant sur un tel sujet ; il semble souiller la plume même qui en effleure l'ignominie..."(1). La discrétion totale des livres scolaires et, aussi, des livres de la bibliothèque de jeunesse, sur les questions sexuelles, répondit ainsi, jusqu'à ces dernières années, à un tabou absolu voulu par les familles, par le clergé et, en général, par le consensus des milieux populaires comme des milieux bourgeois. Les enseignants eux-mêmes, façonnés par leur propre éducation, conduits à l'abstention par l'attitude des parents d'élèves, n'auraient accordé aucune faveur à des manuels dérogeant au silence respecté d'un commun accord. Et, de fait, ces manuels n'existaient pas.

2 la cohéren-
2 du début à
x dislocation
altérieure

Les contradictions et les paradoxes que l'on croit voir dans le discours des livres d'enseignement de l'ère de la stabilité ne paraissent tels, au fond, que par une sorte de reflet des préoccupations de notre temps. Replacé dans son contexte, ce discours ne manquait pas de cohérence, car il correspondait à un accord assez large sur l'organisation sociale existante. Les conflits de naguère se situaient de part et d'autre d'un axe défini par des critères politico-religieux, alors que les clivages idéologiques contemporains relèvent de critères socio-politiques. La IIIe République avait su obtenir de son Ecole qu'elle prenne résolument parti pour le régime établi, à l'exclusion de toute forme monarchique ou théologique de gouvernement. Sur le plan social, on ne contestait guère l'ordre solidement établi depuis le début du siècle, et les instituteurs moins que personne. De ce fait, les manuels offraient des modèles parfaitement dessinés et cohérents, qu'il n'était pas question d'assimiler à des atteintes à la neutralité. Destinés aux enfants du peuple, ils leur prêchaient presque naïvement le respect de la propriété et les vertus de l'économie, à eux qui n'avaient rien.

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

gilance de
Etat français

Dès son installation, en juin 1940, le régime de l'Etat français devait, par une succession rapide de lois, de décrets, d'arrêtés, de circulaires, mettre le système éducatif en conformité avec les finalités de la "révolution nationale". Les livres ne furent pas oubliés et la Circulaire du 7 Décembre 1940 édictait : "... notre jeunesse doit être préservée de tout ce qui peut exercer sur elle une influence pernicieuse et il convient de ne mettre entre ses mains que des ouvrages dont les mérites littéraires et la valeur morale soient à l'abri de toute critique..."(1).

Aujourd'hui, toutes les hypothèses sur les types de société antagonistes sont divulguées partout et auprès de tous, avec leurs avantages et leurs inconvénients. Les échecs des politiques économiques, les scandales dévoilés sur le compte des groupes au pouvoir, l'activité des partis et des syndicats, les revendications accompagnées de violence, les campagnes électorales amplifiées par la télé-radiodiffusion, poussent au paroxysme le trouble des esprits : "Quant à la nation, ayant perdu unanimité et cohésion, sectorisée en courants ennemis dont chacun déploie ses propres ressources, elle n'arrive plus à soutenir le régime de formation qu'elle avait mis en place... Le corps enseignant, lui, est troublé et divisé ; si ceux de ses membres qui adhèrent à une tendance dont ils attendent ou préparent l'essor y trouvent quelque stimulation, le découragement les guette quand ils constatent l'indifférence ou l'hostilité à laquelle ils se heurtent ; mais ceux qui assistent à l'effondrement de valeurs auxquelles ils croyaient et dont la promotion avait été leur idéal ne manquent pas d'être

refuge de la-
neutralité

amers".(3). Leur attitude devant les élèves résulte de ce doute extrême où les plongent les remous de la vie publique ; ils se cantonnent dans une incertaine neutralité sur le plan socio-politique, puisque l'instruction civique a suivi le sort de la morale. Jules FERRY avait assigné à la morale scolaire une place et un rôle éminents. Les Instructions Officielles de 1887 recommandaient de conduire la leçon de morale qui inaugurerait la matinée avec un enthousiasme communicatif,

(1) d'après *Le Bulletin Officiel de l'Instruction primaire de la CREUSE, année*
v. supra, pp. 330-414-415 1941

(2) AVANZINI (G), *Immobilisme et novation dans l'Education scolaire*, p. 113

(3) *ibid*, p. 113

faute duquel elle resterait inopérante et justifierait chez le maître un sentiment de culpabilité. Tant que les Instituteurs partagèrent la "nouvelle foi" dans leur ensemble, et crurent à la réalisation de leurs objectifs, leur enseignement répondit assez bien à ces vœux. Nous avons connu l'époque, point si lointaine, des séances de morale rituelles, entre 9 h et 9 h 15 chaque matin. Toute réflexion de portée idéologique générale en avait, de longue date, disparu. Il s'agissait de menues consignes relatives à l'obéissance, au travail et à la conduite en classe, à l'hygiène et au code de la route. On utilisait encore quelques manuels, plus rares et de format aminci, que nous avons signalés ci-dessus (1). Après l'effervescence de l'année 1968 et l'amorce de la rénovation pédagogique "ministérielle", en 1969-70, les leçons de morale et les livres s'effacèrent définitivement selon un accord tacite et sans que la hiérarchie parût s'en préoccuper. Les instituteurs sont évidemment sensibles à l'évolution diffuse des idées et des mœurs et, bien que beaucoup d'entre eux restent intimement attachés aux valeurs morales, car tout éducateur est par définition idéaliste, ils craindraient de passer pour ridicules ou attardés s'ils continuaient à proclamer une éthique contredite par mille faits. Or personne ne veut paraître "vieux-jeu", en un temps où la jeunesse est triomphante.

*Insérction des
textes officiels
relatifs à la
morale*

Tacitement incluse dans l'éducation générale, l'éducation morale ne fait plus l'objet, pour l'instant, de programmes et instructions en vigueur, les textes de 1945 étant considérés comme dépassés. Le Ministère de l'Education ne peut évidemment renoncer à tout projet de formation morale et c'est pourquoi le Projet d'Instructions pour les Activités d'éveil, non encore publié, y consacre un article. On se fait une idée du pessimisme des rédacteurs en relevant ce passage : "Une analyse lucide et réaliste des raisons pour lesquelles l'enseignement de la morale semble actuellement délaissé par les maîtres conduit à considérer que l'attitude ainsi constatée répond exactement à l'état général de l'opinion. En effet, en l'absence de tout consensus national sur les valeurs

(1) v. supra, p. 214

essentielles, dans un contexte où l'esprit civique est sans cesse battu en brèche par les intérêts catégoriels, c'est l'opportunité même de la transmission du respect de ce qu'on ne respecte pas qui se trouve mise en doute". Et le texte poursuit en affirmant la nécessité de former, envers et contre tout, l'homme et le citoyen ; mais on essaiera de promouvoir chez les enfants des compétences et des aptitudes, alors qu'on se gardera bien de distribuer "un enseignement dogmatique s'assignant la transmission de valeurs contestées ou démenties par notre monde pluraliste et conflictuel en période de mutation rapide" (1) (2).

*Aut-il revenir
à l'Instruction
civique ?*

La dislocation des valeurs admises et des habitudes de pensée ayant provoqué l'effacement progressif d'un enseignement scolaire de la morale, on peut se demander ce qu'il en est advenu de l'Instruction civique. Ce serait l'amorce d'une réponse positive ou négative à la vigueur du débat socio-politique autour de l'Ecole. (3) Dans les faits, il ne se passe rien ou peu de chose : l'abandon est quasi total à l'Ecole primaire et, dans le Second Degré, il subsiste une heure hebdomadaire, confiée le plus souvent au professeur d'histoire-géographie. Selon le sens pédagogique des professeurs, les élèves sont conviés à des enquêtes intéressantes sur la vie administrative et économique de la commune ou du département, sur le déroulement des élections ; ou bien ils écoutent un cours magistral purement théorique sur l'organisation administrative et politique de la France, soutenu par de petits manuels dont beaucoup adoptent la forme de cahiers de travaux pratiques. Parfois, le professeur "oublie" volontairement l'Instruction civique et renforce ainsi son horaire d'histoire et de géographie. Les manuels évitent soigneusement le ton sentencieux et les jugements de valeur, se contentant de présenter les faits selon l'échelonnement des programmes : la Commune en 6e, le Département en 5e, la Ville et la Région en 4e,

(1) *Commentaire du Texte d'orientation sur les activités d'éveil, diffusé de façon restreinte par la Direction des Ecoles, 1975*

(2) *Dans une déclaration d'avril 1976, M. HABY ne reprend pas à son compte l'inclusion de la morale dans les activités d'éveil : discipline normative, elle sera traitée à part ; Le Monde de l'Education n° 16*

(3) *En Mars 1977, on annonce la publication prochaine d'un programme particulier et d'Instructions sur l'Education morale et civique.*

l'Administration de la France en 3e, la Vie politique en France en Seconde, etc... Les sujets plutôt techniques sont privilégiés : les transports, les adductions d'eau, l'Etat-Civil, l'énergie, les déchets, et leurs aspects plus proprement socio-politiques n'apparaissent pas, si le professeur n'a pas la volonté de les mettre en lumière. En somme, il s'agit là plutôt d'un rituel et d'une incontestable déflation dont les causes sont à rechercher dans l'irrésolution du corps enseignant vis-à-vis de la société pluraliste.

Ailleurs, on ne se fait pas faute de plaider pour un retour à une Education civique qui oserait dire son nom et afficher ses intentions. Le Patronat français regrette que les programmes français parlent peu de la société, de ses rouages, de son fonctionnement : "Où explique-t-on ^{ce} que c'est qu'un chèque, une banque, une émission d'action, un prix ? Nulle part". La formulation de M. CEYRAC, Président du C.N.P.F., est donc plutôt utilitariste (1). Devant l'ignorance et la passivité des citoyens, révélées par les sondages, les idéalistes désespèrent de la démocratie et réclament une réintroduction sérieuse de l'instruction civique dans les programmes ; ils se séparent en partisans de l'évolution qui estiment que l'homme mal préparé ne peut devenir un élément clairvoyant et déterminant dans la vie d'une nation, et en conservateurs que désolent le laisser-aller des moeurs, le déclin du sens national et patriotique, l'irresponsabilité, l'irréalisme, etc... Ceux-ci espèrent que le retour de l'instruction civique ramènerait la société au bel ordre d'hier ou d'avant-hier, formerait des citoyens prêts à jouer à nouveau le jeu respectueux des règles et des institutions établies, etc...etc...(2). Le projet ministériel pour un nouveau système éducatif semble vouloir réinstaurer une éducation civique ambiguë conforme à la notion officielle de neutralité ; les milieux de gauche lui opposent un authentique idéal laïque, où les enseignants auraient la liberté d'exposer les divers modèles de société et d'affirmer nettement leur choix personnel. Mais l'accusa-

(1) POIRIER (F.), *Les enseignants sont-ils neutres ?*, in *L'Ecole et la Nation*
p. 53

(2) MANDRA (R.), *Illusions et limites de l'instruction civique*, in *L'Education*
du 2.10.1975,

tion d'endoctrinement subsisterait dans les deux cas. Voici encore bien des incertitudes : la simple neutralité ferait-elle le jeu des entreprises à long terme de la "classe au pouvoir" et de ses "alliés" objectifs", les dirigeants de la grande industrie ? Une laïcité ouverte n'ouvrirait-elle pas la porte aux abus de la politique partisane et intolérante ? Un civisme démodé risquerait de tomber dans le nationalisme égoïste et aveugle, mais le mondialisme utopique ne passerait-il pas pour une sorte de trahison intellectuelle vis-à-vis de la France et de l'attachement prioritaire, aux yeux de la droite comme de la gauche, à "l'indépendance nationale" ? Difficile équilibre, qui déconcerte les professeurs comme les auteurs de manuels, et voilà sans doute pourquoi, depuis presque dix ans, peu de titres nouveaux ont apparu : on se contente de compléter ou de modifier quelque peu les collections commencées vers 1961-62 (refonte des programmes) et revues en 1970-72 (Instruction du 19 août 1969). Une ou deux phrases de cette dernière Instruction méritent d'être relevées : "L'instruction civique ainsi conçue devient une véritable initiation sociale ; ... les professeurs auront à coeur de la dispenser de telle sorte qu'elle procure aux élèves le meilleur souvenir de leur vie scolaire, source vive des activités de la vie adulte..." N'est-ce pas le marque d'une belle confiance et d'une sérénité inébranlable ?

Les Instituteurs et les professeurs, eux, semblent beaucoup moins assurés dans leurs convictions. Par milliers, ils se rangent parmi les "opportunistes" dont M. POIRIER dénonce la naïveté (1) : déconcertés par ce qu'on leur révèle de pernicieux dans le contenu de leurs enseignements familiaux (nulle discipline n'échappe à la critique), ils continuent à diffuser les connaissances spécifiées par les programmes en s'appuyant, le plus souvent, sur les manuels des élèves. Le problème des contenus est donc renvoyé aux auteurs et aux éditeurs. Ils ont, les uns et les autres, le plus évident intérêt à satisfaire leur clientèle, selon les normes en usage (les programmes officiels notamment), en respectant la tradition de neutralité, en intégrant par petites doses et avec retard les éclairages nouveaux dûs au progrès général des connaissances. Ils pensent s'abriter

(1) POIRIER (F) *Les enseignants sont-ils neutres?* article cité, p. 51

derrière cette "scientificité" que toutes les disciplines revendiquent aujourd'hui, et derrière la caution de l'enseignement supérieur. S'il y a responsabilité dans la "mutilation, la défiguration" des disciplines (1), elle est partagée par les livres et les maîtres, puisque ceux-là sont faits pour plaire à ceux-ci, qui, eux-mêmes, sont supposés les choisir librement. Par exemple, les livres d'anglais ne mentionnent pas les "internements arbitraires en Irlande du Nord, ni l'affaire ROSENBERG" ; ils ne montrent pas que la démocratie parlementaire britannique est "fondée sur un mode de scrutin inique et sur une contestable alternance". Les livres d'allemand ne "parlent jamais des deux Allemagnes", les manuels d'économie ne disent pas la vérité sur les prix et ceux de géographie n'abordent pas le débat écologique sur les centrales nucléaires, etc, etc...(2).

Les sujets qui étaient frappés d'interdit par la IIIe République sont maintenant introduits dans les programmes par les textes réglementaires, mais leur prise en compte par les éditeurs ou par le corps enseignant se trouve si peu répandue qu'on remarque, comme par le passé, une abstention générale.

*enseignement
s langues ré-
onales va-t-il
revitaliser ?*

C'est en 1951 qu'une loi autorisa l'étude des "langues vernaculaires" dans les écoles. Plusieurs textes de 1966, 1969, 1971, 1974, renforcèrent cette tolérance jusqu'à la transformer en recommandations. Plus récemment, la circulaire du 29 mars 1976 fixe la charte des "patrimoines culturels et linguistiques français" dans l'enseignement. Cédant probablement à un courant d'opinion minoritaire mais activiste, le gouvernement reconnaît la valeur pédagogique de l'étude du milieu de vie de l'enfant tant à l'école élémentaire qu'au Collège et au lycée... Pourtant, chose étonnante, si l'on étudie attentivement la rédaction, on y retrouve la pensée de l'abbé GREGOIRE et de Jules FERRY : "Fondé sur la conscience et la valorisation des différences, cet enseignement doit naturellement être conçu dans le respect absolu de notre unité nationale qui ne saurait être remise en cause par une opposition artificielle entre les

(1) POIRIER (F), *L'Ecole et la nation*, op. cit., p. 53

(2) ibidem

cultures locales et la réalité nationale qu'incarne l'Etat. L'étude des différents patrimoines culturels et linguistiques... doit montrer la variété et la richesse des éléments qui se sont amalgamés pour constituer notre personnalité nationale" (1). Malgré un certain nombre de précautions et des limites précises, les langues locales semblent donc avoir reconquis droit de cité à l'Ecole, ce qui devrait être considéré comme un autre échec des ambitions uniformisatrices de l'Ecole laïque républicaine. Pourtant, leur expansion, encore problématique, ne devra rien à l'édition scolaire qui, normalement, aurait dû, dès 1951, offrir aux maîtres des Précis des divers dialectes "reconnus". En l'état actuel de notre documentation, nous n'en connaissons aucun, du moins chez les grands éditeurs classiques. Les langues vernaculaires étant essentiellement orales et, par définition, limitées à leur région d'origine, la confection de manuels pose certainement des problèmes philologiques et commerciaux. On peut toutefois estimer que, s'il existait une demande, elle serait suivie d'une offre. Or nous n'avons enregistré que de très rares témoignages d'intérêt pour amorcer des expériences ponctuelles, dans une région où la langue d'oc a un passé littéraire prestigieux (cf. la poésie limousine du XIII^e siècle). En ce sens, et pour infirmer un jugement précédent, l'Ecole du début du siècle aurait trop bien réussi à "liquider" les différences langagières.

Les responsabilités paraissent sensiblement différentes en ce qui regarde l'apparition de la fonction sexuelle dans les études scolaires, bien que le blocage soit tout aussi évident. Il faut attendre le 8 Février 1973 pour qu'une Circulaire officielle introduise l'information sexuelle en milieu scolaire. Un peu avant, ou tout de suite après, car la chose était pressentie, les éditeurs font paraître des manuels, de seize à vingt au total. On ne sait exactement s'ils sont destinés aux enfants, aux familles ou aux professeurs. Ces derniers ne manifestent aucun zèle pour aborder une matière qui les gêne terriblement dans leur propre personne (comment ne pas s'impliquer soi-même en décri-

(1) C'est nous qui soulignons

vant l'anatomie et la physiologie de la reproduction humaine ?) et qui soulève la réprobation de nombreux parents ainsi que de groupes de pression conservateurs. C'est ainsi que "l'Encyclopédie de la Vie sexuelle" en cinq volumes fut poursuivie en justice par un père de famille catholique parce que la morale religieuse en est totalement absente, et que son discours paraît uniquement matérialiste (1). Il est vrai que la même collection est prise à parti par Tony DUVERT (2), et par Pierre FERRAN (3) pour des raisons opposées : l'hypocrisie demeure flagrante, les interdits intacts, la récupération évidente et l'Ordre social inchangé. L'enfance et l'adolescence y restent soumises, captées par le pouvoir adulte au nom des peurs, des prisons, des interdits, des abus que les sociétés entretiennent et que les écoles éternisent... Entre ces positions extrêmes, comme avant, comme toujours, les responsables et les éducateurs de la base hésitent, louvoient et, en règle générale, s'abstiennent : si l'on fait de l'information sexuelle, elle sera incluse dans le programme de sciences, et les professeurs de biologie l'assureront ; s'il s'agit d'éducation sexuelle, ce serait plutôt de la morale, et l'on songe alors à faire appel aux professeurs de philosophie, de français, à des personnalités extérieures comme le médecin, le prêtre, d'autres encore... A l'école élémentaire, c'est l'attentisme qui prévaut car les maîtres, outre leurs scrupules personnels, redoutent le ridicule des premières leçons d'initiation à la reproduction, avec les petites fleurs, leur pistil et leur pollen ! En ce domaine, on peut affirmer que le législateur et les éditeurs ont anticipé sur le vœu collectif de la population et des maîtres. C'est une minorité activiste qui a entraîné la décision, mais sans que la masse soit ébranlée en profondeur. Il est difficile de pronostiquer, pour l'instant, quel sera le sens d'une évolution prochaine. La seule différence qu'on puisse établir dans les attitudes, entre le début du siècle et aujourd'hui, c'est

(1) COHEN (Dr J), KAHN-NATHAN (Dr J), et al, *Encyclopédie de la vie sexuelle, quatre niveaux*

(2) DUVERT (T), *Le bon sexe illustré*, op. cit.

(3) FERRAN (P), *Notre corps, notre société, in l'Éducation*

que, naguère, chacun pensait et disait qu'on devait respecter strictement "l'innocence, la chasteté, la pureté, la candeur" des jeunes consciences ; maintenant, beaucoup d'éducateurs sont convaincus que l'on doit montrer aux enfants, avec tact, les "réalités de la vie" ; seulement, ils ne le font pas, et préféreraient que d'autres s'en chargeassent !! M.GIBERT signale que 9 % des collèges, 10 % des lycées et 3,7 % des Collèges d'enseignement technique ont organisé "quelque chose" en éducation sexuelle, alors qu'il n'existe aucune enquête précise propre à l'Ecole Élémentaire (1).

*es pesanteurs
sociologiques
expliquent la
réserve dubi-
tative des ins-
tituteurs et des
professeurs*

L'abstention des instituteurs et des professeurs à l'égard de ces disciplines très marginales ne fait pas problème pour le moment. Leur réserve vis-à-vis des sujets litigieux, leur préférence pour les matières jugées faciles à édulcorer, telles que la grammaire, les mathématiques, les sciences physiques ; leur façon obsolète de traiter la littérature, l'histoire, la géographie et, parfois, les langues vivantes, entraînent par contre de fréquentes diatribes. Les sociologues marxistes de l'Education et une certaine "minorité éclairée" du corps enseignant s'irritent visiblement de voir le système scolaire s'attarder sur des modèles vieillissés, aseptisés, conformes à une doctrine officielle plutôt subodorée que connue avec certitude. C'est avec surprise et, le plus souvent, un embarras dubitatif que les maîtres prennent connaissance des vigoureuses démonstrations des sociologues. Proclamer la duplicité des auteurs et des éditeurs, c'est, aussi, mettre en cause le discernement de ceux qui leur font confiance. Lorsque les censeurs ménagent leur susceptibilité en disant qu'ils sont les "victimes inconscientes" des manuels, cela n'arrange rien, au contraire. Personne n'apprécie d'être taxé d'inconscience ! Voilà pourquoi la dénonciation du message idéologique des livres n'a qu'un faible impact à la base du corps enseignant : elle est considérée comme un jeu de l'esprit pour intellectuels brillants, lesquels seraient portés à une exagération continuelle de l'inflation et de la dramatisation du lexique. On n'en prendra pour preuve que

(1) GIBERT (Ph), *l'Education sexuelle, des débuts timides*, *le Monde de l'Education*

les réactions des Instituteurs Limousins à certaines questions qui leur étaient posées : "nous n'achetons pas des manuels pour l'idéologie qu'ils peuvent refléter... D'ailleurs, cela n'existe pas dans les livres de l'Ecole élémentaire..."(1)

ut-on croire
core que le
nuel soit un
ément actif
changement
politique ?

Le progrès indiscutable de la scolarisation de masse rend compte suffisamment, croyons-nous, de la contradiction déjà ancienne née du fait que le livre fut alternativement suspecté de favoriser l'esprit révolutionnaire et l'esprit conservateur. Les manuels qui s'aventurent à proclamer ouvertement les vertus de la révolution résistent mal à l'assaut des ennemis qu'ils mobilisent aussitôt (cf. les catéchismes républicains de 1848, le manuel des syndicalistes canadiens (2) le manuel de latin jugé marxiste (3). Par là-même, ils restent peu nombreux et n'ont qu'une existence éphémère. Certains auteurs leur attribuent, toutefois, une capacité mutationnelle à long terme. M. CHASSAING la voit ainsi, après la disparition des catéchismes républicains de 1794-96 : "... l'éducation ancienne est condamnée à plus ou moins long terme. Il sera très difficile de ne pas en tenir compte à l'avenir, malgré le retour de l'enseignement fondé sur la religion, dès l'Empire... Les livres élémentaires de la Révolution consacrent néanmoins la naissance de l'enseignement laïque et civique..."(4). Beaucoup plus près de nous, il semble, d'après Mme BISSONNETTE, que la diffusion du manuel scandaleux par le syndicat canadien, puis son interdiction par le gouvernement, aient été une opération positive : "...alors que leurs analyses sur la fonction reproductrice de l'Ecole, fortement influencées par les thèses de BOURDIEU et PASSERON, puis de BAUDELLOT et ESTABLET, ne rencontraient, jusqu'à présent, qu'une indifférence quasi générale, le débat s'est soudain porté à la base et a agité des milliers de personnes" (5).

Mais, en règle générale, l'aptitude révolutionnaire du manuel ne lui est pas intrinsèque, elle correspond à celles de l'alphabétisation et

(1) v. supra, p.361

(2) v. supra, p.331

(3) v. supra, p.332

(4) MORANGE et CHASSAING, *Le Mouvement de Réforme*, op. cit., p. 184

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

du livre, lorsqu'ils apparaissent et se répandent dans une population retardée dans son développement culturel : ce fut le cas, en France, à la fin du XVIIIe siècle, chez les paysans puis, cent ans plus tard, parmi les ouvriers dont l'accession à un minimum d'instruction aiguë la conscience de classe et l'esprit revendicatif. Ces temps sont probablement révolus et l'instruction élémentaire et moyenne n'ont plus guère de chances d'accélérer un quelconque processus de changement politique.

Persnne ne croirait vraiment qu'un régime politique, quel qu'il soit, lorsqu'il met en place un système éducatif, ne lui assigne pas une fonction de renforcement, de transmission des modèles et des idéaux ordonnés à la sécurité interne de la société qui le mandate, au nom de la formule : "Réformons l'École pour asseoir le changement de la Société". Plus tard, lorsque la fonction du système éducatif est perçue comme conservatrice par les adversaires du régime, les plus optimistes retournent le slogan contre lui en réclamant une réforme de l'École susceptible d'avancer la mutation espérée de la société. Les pessimistes, eux, considèrent que l'École ne pourra réellement changer qu'avec le régime politique et social condamné dont elle est, à la fois, la complice et la victime. Dans cette stratégie, le manuel est toujours impliqué. Des exemples frappants tendraient à montrer qu'il en est un élément décisif : les catéchismes républicains de 1794 et 1848, les catéchismes napoléoniens, les livres de lecture, de morale et d'histoire de la IIIe République, les mesures d'interdiction de 1905 et de 1942-1943. Il faut cependant remarquer que, seuls, les manuels de la période 1890-1920 bénéficièrent du nombre, de la diffusion et de la durée susceptibles de produire les effets escomptés. Or, la vigueur de leur message se dilua assez vite en une sorte de romantisme qui n'était pas dans la visée unanimiste du scientisme et du positivisme des débuts. Les vicissitudes de la conjoncture historique montrent que l'adéquation entre l'axiologie proclamée et les

aspirations des individus, comme des groupes d'intérêts, n'est pas toujours satisfaisante. L'Ecole filtre, à sa façon, les contradictions éthiques, politiques et sociales, afin de se protéger contre les agressions externes. Le livre scolaire, qui reprend évidemment à son compte les finalités reconnues par l'Ecole, n'a pas pour mission de surenchérir sur leur expression et leur sublimation éventuelle. En confrontant, à divers moments de la vie scolaire, les représentations collectives, les prescriptions de l'Autorité bureaucratique et le discours des manuels, nous n'avons pas constaté que les auteurs s'exposaient en ce domaine : énergiques dans les temps d'enthousiasme et de restauration, réservés dans les périodes d'expectative et de controverses qui sont, de loin, les plus nombreuses, la prudence et l'intérêt leur commandent de se plier au consensus qu'ils ressentent comme le plus général et le moins susceptible de leur attirer d'adversaires. Malgré sa réitération épisodique, l'illusion pédagogique n'est guère mobilisatrice. Paraissant impuissant à ébranler l'ordre social et politique, le système éducatif est, à présent, accusé de le soutenir, d'en vanter les mérites et d'en dissimuler les tares, de travailler à sa conservation en anesthésiant l'esprit critique des jeunes générations. Une difficulté subsiste cependant : il est très difficile de savoir ce qui se passe dans les Ecoles et dans les classes. Traditionnellement, l'enseignement français est fermé sur lui-même, imperméable aux regards et aux contacts extérieurs. Les témoignages des élèves sont fragmentaires, amputés par une inattention chronique, malaisés à interpréter. Heureusement, il reste les manuels. Chacun peut y avoir accès ; leur message, fixé par l'écrit, se prête à toutes les analyses diachroniques et synchroniques et, grâce à eux, tout chercheur, tout polémiste, pense avoir un reflet fidèle des idéologies propagées dans les classes. Avec les cahiers d'élèves, qu'il est moins facile de réunir et de conserver, le livre scolaire est le seul document stable et commode pour l'étude des faits éducatifs. Voilà pourquoi, à notre avis, il constitue la cible favorite des reproches adressés, en réalité, à l'Institution tout entière.

.../...

Mais nous ne pensons pas que, sauf rares exceptions, la demande ou le rejet des livres d'étude par les usagers - membres de l'enseignement et familles - dépendent, dans une notable mesure, de leur contenu axiologique. Il passe, le plus souvent, inaperçu, comme allant de soi, et ce sont d'autres critères qui gouvernent la décision d'achat.

Telle fut la déplorable fin de ce malheureux qui avait été un mauvais soldat.

La discipline militaire. — Ce pénible événement causa, dans Beaurepaire, une grande émotion.

A cette occasion, M. Baudry parla à ses élèves de la



Fig. 65. — « Merci Paul, vous êtes indigne de porter les armes; de par la loi, nous vous dégradons. »

discipline, afin de leur faire comprendre toute l'énormité de la faute commise par le cavalier Mercié.

« La discipline, mes amis, dit l'instituteur, c'est l'obéissance absolue aux ordres de ses chefs, aux lois et aux règlements militaires.

« Pour être discipliné, il ne suffit pas d'être obéissant : les murmures ou les mauvais propos, la mauvaise conduite, les querelles, l'ivresse, enfin toute faute contre le devoir militaire provenant de négligence, de paresse ou de mauvaise volonté, est une faute contre la discipline.

« Il faut toujours se soumettre à la discipline, parce que le chef qui la réclame, grand ou petit, est le représentant des volontés de la Patrie. On obéit sans humiliation, on obéit même avec dignité, parce que c'est la Patrie qui commande.

« Un soldat doit toujours obéir à son supérieur ; il n'y aurait pas d'armée possible, si chacun voulait

Lt Colonel E. LAVISSE, Tu seras Soldat,
A. COLIN 1711 - La discipline
militaire

Les tirailleurs (fig. 121) et les spahis (fig. 122) sont des soldats indigènes*, des Arabes et des Kabyles, qui s'engagent à servir pour quatre ans et qui touchent, en signant leur engagement, une somme d'argent (500 francs). Les officiers



Fig. 121. -- Un Tirailleur.



Fig. 122. -- Un Spahi.

et les sous-officiers sont français ; mais il y a aussi des officiers et des sous-officiers indigènes.

Les tirailleurs et les spahis sont les seuls corps où servent les Africains.

Les régiments étrangers se composent de gens de toutes les nations qui veulent servir sous le drapeau de la France. Pour s'enrôler, ils doivent contracter un engagement de cinq ans.

Les bataillons d'infanterie légère d'Afrique reçoivent les soldats condamnés à plus de six mois de prison pour des délits militaires. Ces soldats, après l'expiration de leur peine, finissent là leur temps de service.

Les zouaves (fig. 123) et les chasseurs d'Afrique sont

Tu seras soldat
L'Armée en Algérie

Le Voyageur & le Berger, Récit de monsieur Verney, Genevois.

J'ALLOIS de Morges à Iverdun pour une fère ; chemin faisant , je m'accostai d'un homme dont les habits , autant que le jour naissant me permettoit de le voir , portoient l'enseigne de la misere , enseigne dont tant d'hommes détournent les yeux , parce qu'elle leur donneroit la tentation d'une bonne œuvre ; & que tant d'hommes méprisent , parce qu'ils ne savent pas voir le mérite que souvent elle cache.

La figure de cet homme , ainsi que celle d'un mouton qui le suivoit , me prévint en sa faveur. — Ne venez-vous pas de Morges , mon ami ? — Oui , Monsieur , j'étois boucher dans cette ville. — Quelle raison vous en a fait sortir ? — Hélas ! Monsieur , le mouton !... Ce début piqua ma curiosité ; je le pressai de me dire son histoire , ce qu'il fit de la manière suivante.

Je suis né de parents pauvres ; on m'obligea d'embrasser la profession de boucher à laquelle je répugnois fort ; mais de six enfants que nous étions dans la famille , aucun n'avoit désobéi aux ordres de mon pere , je ne voulus pas être le premier. Tant que mon pere vécut , je fis assidument mon devoir ; je l'eusse toujours rempli de même si mon maître n'eût trop exigé de moi. Dans le troupeau que je gardois , je m'étois attaché à un mouton , il m'aimoit aussi. (Dans cet endroit de sa nar-

Pierrette la Ravaudeuse.

PIERRETTE , ravaudeuse , avoit emprunté à une de ses amies , aussi pauvre qu'elle , une somme de 12 livres dans un temps fâcheux , où on la tourmentoit pour payer le loyer de la moitié d'un grenier qu'elle occupoit. Cette amie généreuse se trouva peu-à-peu dans la même extrémité , & Pierrette ne pouvoit pas lui rendre ses 12 francs. Après quelques combats livrés contre la honte , elle s'étoit déterminée à implorer la charité d'une marchande , maîtresse d'un petit chien qui ne mangeoit que des ailes de volaille ; on lui avoit répondu que chacun avoit de la peine à vivre & que les temps étoient trop durs. Elle avoit pleuré auprès d'une femme riche & de condition , qui venoit de gagner deux cents pistoles au jeu ; on avoit plaint sa peine , & on l'avoit inutilement recommandée à des ames charitables , dont elle avoit essuyé les refus. Pierrette , au désespoir , ramasse tout ce qu'elle peut d'argent de la part de ses pratiques. Elle fait un fonds de 3 livres 12 sous , avec lequel elle prend trois billets à la loterie. Elle les donne à son amie qui les reçoit la larme à l'œil. Cependant l'excès de l'infortune altere la santé de Pierrette. Elle s'étoit privée de quelques repas , pour faire plus aisément cette petite somme de 3 Livres 12 sous. Elle tombe dangereusement malade. Deux jours après on tire la loterie. Un des billets donnés par la pauvre

CHAPITRE XVIII : LA FONCTION DIDACTIQUE DU LIVRE

SCOLAIRE : TRAITEMENT DE LA CONNAISSANCE,

TRANSMISSION DU SAVOIR

Il est temps d'en venir à ce que chacun reconnaîtra comme la raison d'être la plus naturelle et la plus apparente du livre scolaire : la transmission d'une certaine somme de connaissances à ceux qui ne les possèdent pas encore, ou qui les possèdent incomplètement. Certes, le manuel est un agent, parmi d'autres, d'un vaste système qui dépasse le cadre scolaire et suggère des habitudes, des modes de pensée appropriés à l'intégration des jeunes dans le groupe national et dans les groupes particuliers, familiaux, professionnels, civiques où ils devront évoluer (1). Il nous a semblé que cette mission particulière restait assez imprécise et ne pouvait, malgré ce qu'on en dit souvent, être considérée comme essentielle. Elle n'est pas mise en avant, loin de là, par le système de production et de vente qui considère, à juste titre, qu'une fonction d'inculcation trop clairement définie pour le manuel serait un obstacle à sa fonction économique, admise et reconnue par l'Institution. Cette dernière, incarnée par l'autorité centrale, s'adresse directement au corps enseignant, interlocuteur désigné et premier responsable de la fonction générale d'éducation et d'instruction, pour ce qui concerne l'interprétation et l'application des plans d'études et des programmes scolaires. Mais, ce faisant, le pouvoir réglementaire étend aussi sa vigilance et, parfois, sa sollicitude aux milieux de l'Édition classique, qui prennent à leur compte, à leur manière propre,

(1) Cf. DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*

les tâches dévolues aux Instituteurs et aux Professeurs, Il serait vain de se demander en quoi ils s'estiment autorisés à le faire : la tradition et l'assentiment implicite des parties intéressées ne permettent guère d'y revenir. Contentons-nous de rechercher si et comment les manuels remplissent leur fonction d'intermédiaires entre les disciplines et l'élève. Parallèlement aux médiateurs humains mais avec, sans doute, des moyens différents, ne président-ils pas à une négociation difficile entre les matières du plan d'études, qui ont leurs exigences propres, et se développent indéfiniment en étendue comme en approfondissement, et l'enfant qui, assailli par une masse de connaissances jugée parfois "démentielle", résiste à la fatigue et au terrorisme intellectuel avec les moyens qui sont les siens ?

Chaque époque a déterminé ses exigences en matière éducative, et les éditeurs classiques ont su tenir à la disposition des écoles les outils appropriés : dotation très sommaire pendant les siècles où l'on requérait seulement des petites écoles une solide imprégnation religieuse assortie de quelques rudiments de lecture et de calcul, et seulement pour les élèves qui manifestaient spontanément des aptitudes ; panoplie complète de manuels polyvalents à la grande époque de l'Ecole républicaine, qui voulait donner une teinture de toutes les sciences, de toutes les techniques, pour les futurs citoyens de la société industrielle régénérée par le positivisme ; prépondérance des livres de grammaire et d'arithmétique lorsque l'école élémentaire devint de plus en plus une propédeutique à l'Ecole moyenne pour tous. Est-il utile de rappeler comment les manuels de l'enseignement secondaire favorisèrent la résistance d'une éducation élitiste ancrée sur le latin, les humanités, la littérature classique ? Quant à la splendeur et aux misères des livres de morale, il faudrait une étude particulière pour en traiter suffisamment. On parvient

.../...

Comment évaluer le nombre la nature des livres nécessaires

ainsi, à chaque mutation de l'École, à estimer le nombre, la nature, le contenu général des manuels nouveaux.

Laissant aux praticiens l'art de l'enseignement, dont chacun d'eux reste comptable, les auteurs de manuels ramènent leur didactique à une technique de transmission qui se situe entre deux paramètres : les connaissances imposées par les programmes, dans chaque discipline particulière, et l'élève du niveau scolaire considéré, dont la capacité de réception découle de contraintes intrinsèques et extrinsèques. Celles-ci sont inscrites dans les horaires hebdomadaires, la durée de l'année scolaire et la masse des savoirs et aptitudes à parcourir dans l'ensemble du plan d'étude, qui risque de faire obstacle à chaque apprentissage spécifique ; celles-là résultent d'aptitudes psycho-génétiques moyennes à l'âge légal déterminé arbitrairement pour les étapes scolaires. Si le maître, dans sa classe, doit plutôt tenir compte de l'âge mental de chaque enfant, l'auteur de manuel ne peut guère que se référer à l'âge théorique prévu par le législateur. Quant au premier paramètre, celui de la nature et du volume des connaissances prévues par le programme, il est fort difficile à déterminer. Le libellé des textes réglementaires est ordinairement elliptique, un chapitre étant simplement annoncé par son titre. La marge d'interprétation des auteurs est donc considérable : ils s'inspirent de très nombreux facteurs qui leur sont personnels (culture, goûts, opinions, expérience professionnelle, etc.) ou résultent du contexte qui les entoure (usages, modèles préexistants, consignes de l'éditeur, demandes des utilisateurs, etc...). Le nombre des influences qui entrent en ligne de compte ne simplifie pas le problème, bien au contraire. Si l'on en juge par la plus grande partie de la production livresque, tant ancienne que moderne, et par les innombrables doléances qu'elle a

.../...

*Les deux
paramètres
de la
communication
éducative*

soulevées, rien n'est plus difficile que d'estimer raisonnablement ce qui est intelligible et assimilable pour des enfants d'un âge moyen donné.

Un adulte cultivé, praticien de l'éducation ou non, se montrerait probablement incapable de reconstituer l'anamnèse de son savoir, accumulé en mille circonstances, soit par un effort volontaire, soit par sa pratique professionnelle, soit au gré des rencontres, des lectures, des loisirs, des voyages, etc... Lorsqu'il a l'occasion de vérifier les connaissances des enfants et des adolescents en cours de scolarité - ses élèves, ses propres enfants - il est surpris, consterné, scandalisé, de leur ignorance, s'interroge sur son propre passé studieux et mesure la lenteur extrême du processus d'apprentissage ainsi que ses écueils. Mais, à l'inverse, s'il a l'occasion de rencontrer un spécialiste d'une discipline universitaire, directement, au cours d'une conférence, ou par la lecture d'un ouvrage de fond, c'est à son tour de sonder la légèreté de son propre acquis, le caractère superficiel de ce qu'on nomme la culture banale des professions libérales et le degré d'approfondissement extrême de la recherche spécialisée.

En ramenant le cas à celui d'un auteur qui se propose de composer un livre scolaire en extrayant seulement les éléments d'une discipline constituée de longue date, la tâche doit lui paraître de prime abord particulièrement ardue, peut-être même insurmontable. Entre deux risques, celui de trahir la science qu'on aime par un excès de contraction, qui mène à l'appauvrissement, et celui d'offrir aux enfants une manne intellectuelle inaccessible aux capacités de leur âge, on devine que la voie est étroite, malaisée, semée d'ornières. En fait, les auteurs

tombent presque unanimement dans le second travers : si l'on se plaint depuis longtemps des livres trop chargés, il est plus rare d'entendre déplorer l'insuffisance de leur "niveau".

Soit de leur propre chef, encore que les oeuvres originales demeurent rares dans l'univers des manuels, soit en consultant préalablement ce qui s'est fait de mieux sur le sujet traité, les auteurs abordent un travail ingrat exprimé par une série de verbes qui constituent les commandements, la charte de la profession : choisir, éliminer, résumer, simplifier, adapter, récapituler et, surtout, *mettre en ordre*. La matière brute, surtout s'il s'agit de littérature ou de sciences humaines, de sciences de la nature aussi, se présente comme un colossal ensemble de concepts et de notions, un chaos de faits et de détails. L'intelligence adulte la plus développée peine à y déceler une structure cohérente, en s'aidant de tout de qui a été élaboré de positif dans le passé. A l'usage des débutants, une mise en ordre paraît nécessaire, avec les risques de subjectivité et d'arbitraire que cela comporte.

MM. LEIF et RUSTIN justifient l'exigence de l'ordre par des arguments très sérieux empruntés aux pédagogues notoires :

"Mais surtout il faut souligner l'application à ordonner les matières d'enseignement traditionnelles de manière à les rendre aussi claires que possible pour l'esprit, à en ouvrir méthodiquement l'accès, et à y ménager le progrès, comme par un système d'allées "à la française"..." (1). Bien que sa pédagogie soit à l'opposé de tels principes, sans doute hérités du cartésianisme, DEWEY décrit fort bien la démarche analytique qui procède par subdivisions successives, de chaque sujet en branches d'études,

(1) LEIF J. et RUSTIN G., *Pédagogie générale par l'étude des doctrines*, p. 227

'exigence
'un Ordre
à la
'rançaise

de chaque branche d'études en leçons, de chaque leçon en faits spécifiques et formules : "... Tout le problème de l'enseignement consiste à fournir des textes donnant ces divisions et ces enchaînements logiques et présentant pour chaque classe des sujets bien définis et bien gradués..." (1).

MM. LEIF et RUSTIN donnent, sans hésiter, quitus aux auteurs de manuels, qui ont rivalisé dans l'analyse et la distribution des matières, dans le choix des formules, aussi simples et frappantes que possible, sans cesser d'être rigoureusement exactes, dans l'ingéniosité à rendre clairs et aisés les passages reconnus difficiles, dans l'habileté à les préparer, dans le choix, la composition et la progression des exercices. Ils ont voulu offrir des livres à la fois simples, complets et bien gradués : "Et, effectivement, certains de ces manuels sont des chefs-d'oeuvre" (2). Ce n'est pas que les auteurs recommandent la méthode livresque ; ils en montrent les inconvénients : l'illusion de l'apprentissage mécanique alors que la pensée vivante est ailleurs, l'ennui, la passivité de l'esprit, le psittacisme, le conformisme, etc... Mais, *in fine*, ils reviennent à une justification partielle du dogmatisme, toujours au nom de la notion d'ordre ; ils font appel à COMENIUS : "Les études de la vie entière doivent être ordonnées de telle sorte qu'elles constituent une encyclopédie dans laquelle tout part de la racine commune et où tout est à sa place à l'endroit nécessaire". PESTALOZZI, disent-ils, a été hanté par l'idée d'une systématisation parfaite du savoir ; il s'est acharné à établir l'ordre absolu dans lequel

(1) DEWEY J., *Ecole et enfant*, pp. 94 - 95

(2) LEIF et RUSTIN, *op-cit*, p. 227

il convient... de gravir les degrés de la science : "de sorte qu'infidèle à ses principes, il est retombé dans le didactisme et le verbalisme qu'il avait condamnés" (1). C'est encore SPENCER, qui voudrait que l'ordre systématique de présentation des connaissances fût celui même selon lequel l'humanité a progressé dans son évolution intellectuelle et dans la construction de la science (1). On ne s'étonnera pas de rencontrer, sur le même thème, la pensée d'Auguste COMTE : il faut étudier les diverses sciences fondamentales non seulement philosophiquement mais encore suivant l'ordre encyclopédique, et ce serait un mal irrémédiable que de n'avoir pas commencé par le commencement (1)... ALAIN se situe tout naturellement dans cette filiation et, s'il était fervent partisan du livre, qu'il appelait l'instituteur en chef, c'était pour y trouver la double marque de l'ordre humain et de l'abstraction préliminaire : au rebours de toutes les conceptions pédagogiques avouées, il pensait que le progrès de tout esprit se fait de l'abstrait au concret (2). Tout au long de leur exposé, très nourri d'exemples, très dialectique, MM. LEIF et RUSTIN opposent les méthodes et procédés d'éducation imaginés pour coller à la psychologie enfantine (méthodes concrètes, intuitives, occasionnelles, actives, fondées sur l'intérêt, etc...), illustrés par RABELAIS, MONTAIGNE, ROUSSEAU, DEWEY, PESTALOZZI..., à l'ordonnance logique de la science construite, celle que l'on rencontre, quoique abrégée, dans les livres scolaires, et que les mêmes auteurs sont amenés à revendiquer lorsqu'ils se laissent porter par leur pensée adulte. ROUSSEAU voyait très bien la chaîne de vérités générales

(1) LEIF et RUSTIN, op-cit, p. 232

(2) Ibid, p. 234

(3) Ibid, p. 235

par laquelle toutes les sciences tiennent à des principes communs et se développent successivement et qui constitue la méthode des philosophes mais il revendiquait, pour Emile, le droit de suivre un ordre tout différent, par lequel un objet particulier en attire un autre et montre toujours celui qui le suit (1).

Plus de vingt ans après la parution de l'ouvrage de MM. LEIF et RUSTIN, leurs conclusions, étayées par le témoignage de pédagogues sensualistes aussi bien que rationalistes, n'ont rien perdu de leur pertinence si l'on en croit un document établi en Février 1976 par un groupe de réflexion, à la demande du Ministre de l'Éducation. De cette note sur les objectifs généraux de l'éducation, remise par le Ministre à l'Inspection générale, nous extrayons ce paragraphe : "Un des buts essentiels de l'enseignement, au-delà de la transmission des connaissances acquises, est de rationaliser et de porter au niveau de la conscience l'existence et le rôle de "modèles" et de démarches qui sont, en fait, caractéristiques des diverses disciplines, voire interdisciplinaires..." (2)

Sous une formulation plus structurale, nous croyons retrouver, dans ce texte, la revendication peu contestable d'un ordre abstrait qui se dégage, sous forme de concepts généraux, de la comparaison et de la classification des faits recueillis de sources multiples, notamment livresques. Et les auteurs de manuels de demain, pas davantage que ceux de naguère, ne pourront que difficilement infléchir cette méthodologie inhérente à la pensée humaine. Il est remarquable d'en trouver, dès le Moyen-Age, une illustre confirmation dans les idées pédagogiques de St-Thomas d'AQUIN : "La plus importante de toutes les potentialités incluses dans l'enfant, celle qui distingue l'homme de l'animal et lui

(1) LEIF et RUSTIN, op-cit, p. 233

(2) *Le courrier de l'Éducation*, 24 mai 1976, p. 2

la pensée
pédagogique
de St-Thomas
d'AQUIN

confère sa véritable dignité, est la capacité de former des concepts universels... C'est l'intellect qui, débarrassant l'objet de ses particularités individuelles, de ses "accidents", le transforme en un concept universel... Le processus de conceptualisation se réalise mieux, plus facilement et plus économiquement si les sens de l'enfant, au lieu d'être stimulés par des objets physiques et réels, le sont par les mots parlés ou écrits exprimant ces objets. Et Saint-Thomas... écrit : "Les mots prononcés par le maître provoquent mieux la connaissance que les simples objets sensibles dans la mesure où les mots sont déjà des symboles de contenu intelligible". Il est donc évident que la conceptualisation s'effectuera plus aisément par les mots, qui sont déjà des concepts réalisés par l'expérience séculaire".

(1).

L'hypothèque vénérable du thomisme semble peser encore sur les controverses contemporaines, où s'affrontent les partisans et les adversaires du livre scolaire, gardien des idées claires, des concepts universels et de l'ordre des mots. M. MARQUET recueille l'opinion suivante, à l'occasion d'un colloque de rentrée : "Le livre scolaire comporte nécessairement un ordre, dans les deux sens du terme, c'est-à-dire à la fois une organisation, un classement, une structure et une contrainte" (2). Le représentant des éditeurs, M. LILAMAND, répond aux rédacteurs des Cahiers Pédagogiques : "Le manuel n'est pas totalitaire lorsqu'il impose une méthode de travail indiscutablement bonne. Une méthode d'exposition est indispensable en langues, grammaire, mathématique. Chaque discipline, chaque niveau, a ses exigences. De toute façon, le choix entre diverses méthodes reste considérable.."

(3).

(1) d'après CLAUSSE A., in DEBESSE et MIALARET, *Traité des Sciences Pédagogiques*, II, pp. 173-175

(2) MARQUET P.B., *A quoi sert le manuel ?*, in *l'Education* n° 219 p. 20

(3) *Entretien avec Gérard LILAMAND*, Les Cahiers Pédagogiques n° 132, P. 11

A leur tour, MM. VILLARS, TORAILLE, EHRHART vantent la bonne ordonnance des livres scolaires : "Le manuel bien conçu n'offre-t-il pas à l'enfant des notions précises, solides, exactes, bien enchaînées... N'aide-t-il pas l'enfant à retrouver le canevas de la leçon, à en fixer les résultats et à les coordonner ?... Il confirme, consolide et synthétise les idées acquises, à condition "qu'il existe une parfaite concordance entre l'ordre et la progression de la leçon et l'ordre et la progression du chapitre du manuel" (1).

est convenu
de les élèves
ont besoin
des manuels

Ordonné à satisfaire du mieux possible les exigences des spécialistes et la rigueur des sciences, le manuel ne devrait pas, pour autant, perdre sa qualité première d'instrument didactique.

Si l'on se demande à présent : "A qui sert le manuel ?", on ne peut manquer d'envisager la clientèle des élèves et des familles. Par leur définition les livres scolaires sont, en principe, destinés aux enfants et, souvent, à travers eux, à la population adulte. Il serait vain d'épiloguer à nouveau sur le fait de savoir si la transmission du savoir s'opère mieux par le message oral, direct, des maîtres adultes, par le canal du texte et des images associés ou par une alternance des deux formules. La fonction d'apprentissage du livre scolaire est, de toute façon, celle qui se présente le plus immédiatement à l'esprit ; il s'y greffe des fonctions annexes de maintenance (rétention et réactualisation du savoir), de liaison et d'information à l'égard des familles.

Jusqu'à un passé récent, le rôle d'auxiliaire pédagogique tenu par le livre scolaire n'avait été remis en cause que par les grands pédagogues et les inspecteurs généraux de la fin

(1) VILLARS G., TORAILLE R., EHRHART J., *Psycho-Pédagogie pratique*, p. 179

du XIXème siècle. Pour la masse des usagers -enseignants et familles d'élèves- il est resté un outil d'apprentissage nécessaire. Qu'il remplisse sa fonction bien, mal ou imparfaitement, c'est un point à ne pas négliger, mais il est choisi par les enseignants, remis aux enfants, accepté par les familles sur ce seul critère qu'on juge sa présence et son aide indispensables à la réussite des études en milieu scolaire. Sans doute peu confiant dans la qualité de l'enseignement collectif dans les Collèges, Gabriel COMPAYRE n'hésitait pas à confirmer ce point de vue : "... dans les Collèges où les élèves sont en plus grand nombre, il faut bien alors, de toute nécessité, recourir à des livres, à des rudiments, qui contiennent tout ce que l'élève a besoin de savoir, et qu'on lui met entre les mains, en lui laissant le soin de se tirer d'affaire et de se débrouiller tout seul" (1). COMPAYRE n'est pas le seul auteur à considérer que ce sont les classes nombreuses qui ont rendu indispensable le recours au manuel et consolidé son succès. A l'inverse, dans le cas, beaucoup plus rare, d'une éducation en milieu familial ou d'une formation autodidacte, le livre est tout aussi bien nécessaire et suffisant puisqu'il se fait, alors, l'unique médiateur de l'apprentissage et, éventuellement, de l'acculturation. On serait donc fondé à penser que l'efficacité de l'action pédagogique exercée par un professionnel, instituteur ou professeur, n'est assurée qu'au bénéfice d'un petit groupe d'élèves, peut-être de quinze à vingt?? En deçà et au-delà, le manuel serait considéré comme le meilleur ou le seul artisan possible de l'apprentissage !

(1) COMPAYRE, *Histoire critique des doctrines de l'éducation*, I, p. 262

Cette hypothèse conduit à envisager successivement les différents moments au cours desquels s'opèrent les rencontres, se nouent les relations entre les livres d'étude et l'élève : les livres accompagnent fidèlement la vie scolaire et la vie familiale de ce dernier. Leur concours peut être requis avant les classes, pendant les heures d'enseignement, au retour dans la famille ou à l'étude.

*Les contacts
directs du
manuel et de
l'élève*

En dehors des heures d'enseignement, l'élève a donc des "tête-à-tête", des contacts directs avec ses livres, soit sur la demande du maître, soit de sa propre initiative. Ces rencontres paraissent tellement banales qu'on trouvera presque superflu d'en détailler les aspects qui divergent selon les buts poursuivis, mais que les auteurs doivent prendre en compte.

Il arrive que des enfants lisent librement leurs manuels de classe, en l'absence de consignes particulières. C'était probablement plus vrai naguère que de nos jours, où d'autres loisirs semblent plus attractifs et où l'imprimé, en se divulguant, a perdu de son prestige. Il est toutefois permis d'imaginer, avec vraisemblance, que des enfants d'école primaire et de Collège parcourent leurs livres de lecture au gré de leur caprice, feuilletent leurs livres d'histoire, de géographie. En un temps où les gravures, les petites vignettes en noir n'avaient pas le même éclat, les enfants les considéraient d'autant plus attentivement que les images, quelle que fût leur origine, étaient pour eux un jouet, une récompense, un plaisir répétitif. On donnait aux enfants des bonbons, des pantins et des images. Voilà pourquoi de nombreux souvenirs d'enfance et de jeunesse, égrenés par les personnes d'âge moyen, embellis par les artifices des romanciers (RENAN, Anatole FRANCE, Jean GUEHENNO, Henri BOSCO, Gaston BONHEUR, Marcel PAGNOL etc...) se

sont cristallisés autour des gravures et des textes des vieux manuels. Si l'usage est moins marqué actuellement, rien ne permet de penser qu'il ne se rencontre pas couramment, selon le tempérament des enfants et l'influence exercée par leur famille.

*Le zèle
éducatif
familial*

La famille joue un rôle dans la relation avec le manuel. Assez souvent, les parents, les frères et soeurs plus âgés, prennent connaissance des nouveaux livres au début de l'année scolaire et commentent leurs impressions, ce qui ne manque pas d'influencer l'opinion de l'élève à leur sujet. Il n'est pas impossible que des parents, des grands-parents, lisent attentivement certains ouvrages, par curiosité, pour raviver des souvenirs, pour aider l'enfant, par perfectionnisme culturel, pour vérifier la solidité de connaissances anciennes, etc... On connaît aussi des familles qui mettent leur point d'honneur à faire "travailler" l'enfant et, là aussi, les motivations sont d'inégale valeur : l'élève est présumé faible et l'on désire sincèrement soutenir l'action de l'Ecole ; l'Ecole est jugée insuffisante, et il s'agit alors d'en compenser les carences ; ou encore, l'Ecole remplit son rôle et l'enfant réussit bien, mais il est promis à un brillant avenir, et il n'en saurait trop apprendre. Pour l'une quelconque de ces raisons, il aura un répétiteur à la maison, quelquefois un répétiteur appointé au dehors et, grâce aux manuels, on disposera des éléments nécessaires pour "finir le programme". Pour les familles, en effet, le contenu du livre scolaire est assimilé au programme exigé et l'on se désole lorsque la fin de l'année survient sans que tous les chapitres aient été abordés. Les vacances d'été voient parfois des élèves, même jeunes, "finir le programme" en compagnie d'une mère héroïque ou d'un étudiant nécessaire. Au cours du

colloque de la rentrée de 1974, le représentant des Associations de parents, M. FAURE, tenait ce langage : "Au service du professeur, au service de l'élève, le manuel doit être également au service des familles. Facteur de connaissances, il introduit dans le milieu familial des données entièrement nouvelles ou redoublées. C'est le moyen, pour les parents, de suivre la progression des études de leurs enfants. C'est le recours en cas de difficulté lorsqu'il y a des imprécisions ou des oublis dans la pensée de l'enfant" (1). Considérant le rôle de l'écrit dans la transmission du patrimoine culturel, le Syndicat national des Enseignements de Second Degré affirme, en Janvier 1977, que "le livre scolaire est un élément de démocratisation : dans plus de 60 % des cas, les manuels scolaires sont les seuls livres pénétrant dans une famille" (2). Position étonnante si on la rapproche des véhémentes accusations rapportées au chapitre XIII ci-dessus !

*es auteurs
u service
les familles*

Les auteurs des livres classiques ne méconnaissent pas les occurrences familiales. La lecture de certaines de préfaces nous renseigne à cet égard. Claude AUGÉ et Maxime PETIT avertissent que leur "Histoire de France en images" a été écrite pour les tout-petits qui sont à l'école maternelle ou dans leur famille (3). Marcel CHARLOT, Inspecteur Général, en écrivant la préface de "l'Histoire de la France et de sa civilisation", prévoit que le livre des écoliers pourrait bien devenir celui des parents qui, à la fois flattés et un peu jaloux du savoir de leurs enfants, seront curieux de recommencer leur éducation historique(4). La librairie Armand COLIN donne des directions d'emploi pour la

(1) MARQUET (PB), *A quoi sert le livre scolaire ?*, in l'Education, p. 20

(2) *Propositions du S.N.E.S. pour une réforme démocratique de l'Enseignement*, L'Université syndicaliste, n° 17, p. 33

(3) AUGÉ Cl., PETIT M., *Histoire de France en images*, C.P.

(4) ROGIE et DESPIQUES, *Histoire de la France et de sa civilisation*

fameuse méthode NEEL : "L'exercice de la lecture, le soir, dans la famille, est surtout très profitable" (1). Maurice et Marcelle TARNIER rappellent que, avant d'être des pédagogues, ils sont tout simplement un papa et une maman, ce qui leur a permis d'expérimenter leurs contes sur leurs propres enfants (2). LETERRIER et BONNET souhaitent que la morale retrouve sa primauté à l'école et que leur livre ait sa place marquée dans les familles, la formation du caractère de l'enfant étant l'oeuvre qui exige le plus d'accord entre ces deux influences (3). En présentant son livre de sciences pour le Cours Moyen, René JOLLY prévient les critiques en affirmant : "Aussi bien, notre manuel ne doit pas être utilisé pendant les leçons, mais seulement après. L'élève retrouvera dans ce petit livre tous les éléments qui lui permettront de fixer plus facilement les résultats de ses observations..." (4).

*Le travail
colaire à la
maison*

Plus fréquemment que la famille et que l'initiative propre de l'enfant, l'Ecole spécifie des activités complémentaires impliquant le recours aux livres, qu'il est donc indispensable de véhiculer quotidiennement dans les deux sens sur le trajet de l'écolier. A l'école élémentaire, depuis 1956, les devoirs du soir sont interdits, alors que subsistent les leçons ainsi que certaines préparations de lecture. Pour faciliter la mémorisation des leçons, les livres ont de longue date adopté la formule du résumé avec, parfois, un jeu de questions de compréhension et de contrôle. Il faudrait une étude particulière pour rendre compte des nombreux procédés didactiques et typographiques destinés à fragmenter l'exposé de la leçon, à le jalonner par des titres,

[1] Méthode NEEL, 3ème livret

[2] TARNIER (M. et M.), *Claude et Antoinette à la maison forestière*, C.E.

[3] LETERRIER et BONNET, *Sur le droit chemin, lecture et morale*

[4] JOLLY (R.), *Les leçons de choses et les exercices d'observation*.

à mettre en valeur les faits et les termes à retenir préférentiellement. Nous retrouvons là ce souci d'ordonner le discours pédagogique pour le rendre assimilable, sans que le succès soit toujours garanti. Au niveau des Collèges, le travail personnel devient progressivement plus lourd, de la 6ème à la 3ème. Bien que le livre ne soit pas le vecteur exclusif des leçons et devoirs à la maison, il en est le plus fréquent : problèmes, exercices de langues maternelle et étrangères, devoirs de synthèse en histoire et géographie et, le plus contestable de tous, cette préparation à l'explication française, pour laquelle les auteurs des morceaux choisis s'ingénient à bâtir des questionnaires où puisent les professeurs pressés. Il arrive que la réponse soulève la perplexité des parents et du professeur lui-même, tant la question était manifestement ambiguë. Depuis peu, les "Méthodes" de langues vivantes se sont étoffées de disques d'accompagnement qui doivent être écoutés à la maison, l'accent étant mis désormais sur l'authenticité de la langue orale, davantage que sur la conformité de la grammaire écrite.

es révisions

Lorsque les établissements imposaient des compositions trimestrielles dans toutes les disciplines, la semaine des révisions voyait un recours massif aux manuels, dont il fallait savoir la tranche désignée par le professeur. Les compositions ont disparu un peu partout, grâce au contrôle continu, et la fiévreuse période des révisions se trouve reportée en fin de 3ème, avant le B.E.P.C., et, surtout, en fin de classe terminale, avant le Baccalauréat. C'est alors qu'apparaissent les épigones appauvris des livres scolaires, sous forme d'abrégés, résumés, aide-mémoire et autres mementos.

D'autres circonstances contingentes renvoient l'élève à ses livres : lorsqu'il est malade et que ses camarades compatis-

sants lui "portent" le travail à faire chaque jour, car il ne faudrait pas perdre pied ; lorsque son professeur est absent, et que les parents l'incitent à "s'avancer" un peu dans son programme.

*e manuel
arbitre*

Voici, à notre avis, et selon notre propre expérience, ce qu'on peut connaître des rapports de l'élève avec ses livres de classe. Les familles interfèrent dans cette relation de la façon que nous avons évoquée. Peut-être faut-il ajouter, car c'est notre sentiment établi après des années d'arbitrage entre les parents et les instituteurs, que les familles, en cas de conflit, font davantage confiance aux livres. Ils servent de moyen de contrôle et d'évaluation du travail scolaire et on les oppose parfois à l'instituteur jugé négligent, trop lent dans ses progressions. On vérifie par là le caractère de vérité absolue, de référence ultime accordé au texte imprimé, qui scotomise la fragilité humaine de son auteur, lequel est relégué à l'inexistence par son oeuvre. Ces livres qui viennent d'ailleurs, qui viennent de loin, qui sont utilisés dans des centaines d'écoles, ne peuvent se tromper. Ils contiennent ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, et tant pis pour l'instituteur qui s'en est détaché. Les populations rurales ont tendance à réunir, dans la même condamnation, le maître moderniste, qui pratique des méthodes actives et recherche les sujets d'étude dans le milieu de vie(1), et le maître réellement insuffisant qui ne propose pas aux élèves un enseignement quantitativement satisfaisant. L'un et l'autre sous-emploient les manuels, pour des motifs totalement opposés, et c'est le critère déterminant aux yeux des familles, car le livre parvient à la maison où il figure, avec les cahiers, l'instrument de contrôle irréfutable. Confirmant nos analyses du chapitre XV, les plus ardents contempteurs du manuel reconnaissent

(1) L'un des gros obstacles à l'introduction de la méthode globale analytique ou de la méthode naturelle de FREINET réside dans le fait qu'elles inquiètent les familles en abordant l'apprentissage de la lecture sans manuels imprimés.

sa fonction et son prestige dans les familles modestes. Au cours d'une démonstration vigoureuse contre la fausse innocence des manuels, M. WALTER concède, néanmoins, que le livre, "marchandise souvent méprisée, est encore considéré, parmi les plus défavorisés de la Société, comme le garant du savoir et un symbole de promotion..." (1).

A cette étape de notre réflexion, nous aimerions pouvoir situer la place tenue par les livres scolaires dans le champ des intérêts et des affects enfantins. La tradition pédagogique et littéraire nous a légué le tableau attendrissant des fronts juvéniles penchés sur les austères compagnons des journées studieuses et des veillées sous la lampe. Bien des adultes âgés de plus de soixante ans se remémorent les péripéties, et jusqu'aux phrases mêmes, du "Tour de la France", et revoient les falottes illustrations des MINET et MARTIN, MIRONNEAU, LAVISSE, POITRINAL, Claude AUGÉ et autres GUYAU. Nous avons, de même, conservé le souvenir précis des "Pour bien lire" et de "la petite Histoire du peuple français", de H. POMOT, qui détenaient une sorte de monopole, en 1936, dans les écoles du PUY-de-DOME. Quel est, aujourd'hui, l'impact des livres sur les récentes générations d'élèves de l'école élémentaire ? Faute d'envisager une enquête auprès des adolescents et des jeunes adultes, nous avons introduit dans le questionnaire destiné aux maîtres un ensemble de six items ainsi libellés :

1 - Vos élèves emportent-ils leurs livres de classe à la maison ?

2 - Les lisent-ils volontairement, en l'absence de consignes ?

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

Quelle est
la relation
affective
des enfants
et des
livres ?

3 - Avez-vous l'impression que des parents s'intéressent aux manuels de leurs enfants ?

4- Vos élèves gardent-ils longtemps le souvenir de leurs livres d'écoliers ?

5 - Apportent-ils en classe de vieux livres prêtés par leur famille ?

6 - En ce qui vous concerne, pouvez-vous citer quelques manuels qui ont marqué votre scolarité ?

Les réponses nous ont apporté des éclairages plus révélateurs sur l'état d'esprit des instituteurs que sur notre recherche elle-même. Un clivage apparaît, dès les quatre premières questions, entre les maîtres plutôt optimistes sur l'avenir culturel de la population et ceux qui se laissent aller à la déception et à l'amertume. On repère une corrélation entre les réponses 2, 3, 4, généralement positives chez la première catégorie, négatives ou dubitatives chez la seconde.

Malgré ce que l'on entend dire çà et là, ce sont les maîtres les plus âgés (révélés par la question 6) qui se montrent plus conciliants, plus idéalistes, et pensent connaître le mieux la vie extra-scolaire de leurs élèves. Les instituteurs plus jeunes semblent croire que les livres sont méprisés ou délaissés, servent peu et ne laissent pas de traces, pas plus que l'enseignement sans doute ? Ils ignorent ou feignent d'ignorer ce qui se passe en dehors de la classe. Dans notre population, comprise entre 70 et 80 instituteurs, les optimistes forment une petite majorité, sauf à la question n° 5 :

1 - Il est certain que les enfants emportent à la maison leurs livres scolaires : 66 oui, 6 non, quelques réponses nuancées ou sélectives : le livre de lecture est cité.

2 - Les manuels sont lus pour 46 réponses, et délaissés pour 15. On donne des pourcentages : 40 %, 50 %, 60 % ; on indique des matières préférées : lecture, histoire, géographie ; il est précisé que les manuels sont compulsés librement en classe, dans les moments de détente. On suggère que les "bons" élèves sont plus portés à le faire que les autres (!).

3 - Traditionnellement, les instituteurs sont perplexes ou méfiants sur le rôle des parents : 13 pensent qu'ils s'intéressent beaucoup aux manuels, 12 peu ou très peu, et 51 se réfugient dans la formule la plus vague : "un certain nombre".

4 - L'exploitation de cet item laisse perplexe car il y a plus de 40 refus de répondre ou aveux d'ignorance ; dans la mesure où les acquisitions scolaires sont étroitement liées aux livres, on se demande quelle confiance est mise dans la portée de l'enseignement ? Il reste 22 oui pour l'attester et 11 non pour la nier.

5 - Cette question étant moins gênante, elle montre que 37 classes exploitent de vieux livres conservés par les familles, 28 n'en voient jamais, et 4 ou 5 quelquefois.

6- Le dépouillement de la question sur les souvenirs d'enfance des instituteurs nous a semblé très révélateur car, faute de pouvoir interroger des adolescents ou des adultes sortis du milieu scolaire, on peut considérer que les enseignants sont aussi d'anciens élèves, à la mémoire probablement plus précise sur le chapitre des livres de l'École, qu'ils n'ont jamais quittés par le fait. Nous y trouvons trois ou quatre confirmations ou révélations touchant nos développements et nos hypothèses :

a) - Les titres cités, qui sont évidemment ceux des livres les plus répandus au cours d'une période qui va de 1930 à

1960, correspondent très exactement au choix que nous avons fait dans notre première partie, au chapitre VIII. Faute de pouvoir dresser une liste exhaustive des manuels proposés à la vente, nous avons tenté de faire un sort à ceux-là seuls qui avaient connu un succès étendu dans le temps et dans l'espace. Nous les retrouvons presque tous, et, d'abord, l'Histoire de LAVISSE (8), les lectures de LYONNET-BESSEIGE (7), le Tour de la France, de BRUNO (4), les lectures de SOUCHE (3), les Grammaires du même (2), celles de DUMAS (2). Et encore le Pour bien lire, de POMOT : Une semaine avec..., de BERRY : Hors du Nid, de Charles ABDER HALDEN : Line et Pierrot, de SEGUIN : l'Île rose, de VILDRAC : les Clairs sentiers, d'ADENIS : René et Maria, de COMBIER ; la lecture en riant, de JOLLY ; la Grammaire, de GABET ; les Arithmétiques, de PUGIBET, de ROYER et COURT ; les Géographies, de BARON et de PLANEL : l'Histoire de MALLET-ISAAC : les Sciences de BOULET-OBRE. Il faut ajouter à cette liste, d'extension nationale, deux ouvrages locaux, l'Histoire du Limousin et de la Haute-Marche, de PERCHAUD, et le Limousin, de TIMBAL.

b) - La datation de ces différents ouvrages révèle que, seule, la génération des maîtres les plus anciens (de 40 à 55 ans) a conservé des souvenirs scolaires : tous ces manuels élémentaires ont été édités ou réédités entre 1930 et 1955, date à laquelle ils étaient encore en usage, mais déjà en cours de remplacement. Plusieurs réponses font état de souvenirs relatifs à des livres donnés par les parents et les grands-parents, tels les LAVISSE.

Quant aux maîtres les plus jeunes, ils n'ont pas répondu (40) ou ont déclaré qu'ils ne se souvenaient pas (13). Ce sont donc, au maximum, une vingtaine d'instituteurs qui ont permis d'établir la liste ci-dessus et quelques-uns ont cru devoir

ajouter une réflexion sentimentale sur ces amis de leurs jeunes années.

c) - Nous ne pouvons que formuler des hypothèses sur l'opposition constatée entre la fidélité à leur passé scolaire des enseignants âgés de 40 à 55 ans, et sur l'évacuation du souvenir chez leurs cadets de 25 à 40 ans. Le clivage semble coïncider avec celui qui sépare l'École de la IIIème République finalisée (1930-1940) et l'École des années d'après guerre (1945-1960). Les facteurs de rétention peuvent se trouver dans la société de l'époque (stabilité sociale en milieu rural, prestige du savoir et de l'École, faibles apports culturels du milieu, etc...), dans le type de pédagogie respecté (dogmatisme, idéalisme, insistance sur les valeurs morales, lourdeur des séances de lecture et des travaux écrits, devoirs du soir et études dirigées, longueur de l'année scolaire, compositions et examens, etc...), dans les manuels eux-mêmes (romans scolaires, illustrations naïves, contes moraux, récits historiques mêlés de légende, forte imprégnation morale et patriotique, etc...).

La période suivante verra de rapides mutations économiques, techniques, sociales, idéologiques, et un déplacement des besoins culturels ou informatifs de l'École, sclérosée, vers les media et la vie familiale elle-même qui s'ouvre sur des horizons élargis par les échanges, les déplacements plus faciles. Certes, l'École s'accroche à ses méthodes, mais elles se dégradent avec la conviction des maîtres. Le nombre de jours de classe diminue, le volume de travail écrit aussi, les devoirs du soir sont interdits, on n'ose plus imprimer dans les jeunes esprits des principes moraux dont la période d'occupation et ses séquelles ont miné la respectabilité. Les manuels, eux, changent plus vite : ils se font plus objectifs, plus scientifiques, plus pédagogiques

.../...

*e livre
aujourd'hui
t mal aimé*

aussi, grâce à un appareil d'exploitation didactique mieux élaboré. Ce faisant, ils perdent leur pittoresque, leur séduction naïve, leur poésie. C'est à cette mutation que nous attribuons essentiellement l'affaiblissement de leur impact sur la sensibilité et, donc, la mémoire enfantines.

*réduction
regrettée
des vieux
manuels*

Les vieux manuels savaient s'adresser aux enfants en cultivant de façon parfois ridicule (pour un adulte) leur goût de l'imagerie d'EPINAL, du conte qui fait peur ou qui fait rêver, des certitudes manichéennes, de l'affectivité dominante. En ce sens, nous aurions pu inclure dans notre progression un chapitre sur la fonction sentimentale et poétique du manuel scolaire de la fin du XIXème siècle, perpétuée jusqu'en 1940, quoique avec une atténuation progressive. Ensuite, les auteurs ne voulurent plus s'adresser qu'à l'élève, à l'intelligence naissante, en négligeant la sensibilité de l'enfant. Le livre, privé d'un attrait second pour l'adulte, mais essentiel pour l'enfant, n'aurait-il pas perdu, de ce fait, une grande part de son efficacité ? C'est, du moins, ce que nous suggère le résultat de l'enquête sur l'image lointaine du manuel dans la mémoire des anciens élèves devenus maîtres à leur tour. Ces réflexions sont parfaitement illustrées par les deux ouvrages bien connus de M. BONHEUR, dont le sous-titre révélateur est : "L'album de famille de tous les Français". En achevant son recueil des textes les plus répandus dans les manuels et les livres de l'enfance, entre 1918 et 1940, M. BONHEUR dresse le "Palmarès des auteurs" et le "Palmarès des éditeurs", dont BELIN et Armand COLIN prennent la tête. En rassemblant le patrimoine commun des Français de sa génération, issu tout droit du goût de l'Ecole primaire pour la morale idéaliste, la poésie épique, la sagesse populaire, l'histoire légendaire, les plaisirs modestes et les sentiments élevés, M. BONHEUR montre involontairement la

.../...

cassure entre les générations, qui correspond au déclin de l'École et de ses manuels dans l'acculturation de la jeunesse. Les générations entrées à l'École après 1950 n'ont plus de ces souvenirs collectifs qui, pour M. BONHEUR, faisaient que des hommes de toutes origines et de toutes professions étaient des Français : "Et si l'on ouvrait leur cœur ? Le nom de CALAIS y serait, certes, et le Gaulois, aux premières pages de la petite histoire LAVISSE et, pêle-mêle, quelques images, quelques récitations, quelques incantations, quelques dictées qui font que, justement, ils sont tous français..." (1).

e livre de
classe

Si nous avons jugé utile de marquer la place faite au livre scolaire dans les familles, et qui n'a pas été, en général, contestée, c'est pour en revenir à présent à son intervention dans le déroulement des heures de classe, sous le contrôle de l'enseignant. Au chapitre XII, nous les avons abandonnés, et l'autre l'un, sous les sarcasmes des plus hautes autorités de l'Instruction publique, Ministre en tête : plus d'enseignement livresque, plus de tyrannie du manuel, plus d'instituteur qui travaille comme un sergent-instructeur. On réclamait du maître qu'il donnât à son enseignement la chaleur et la vie par ses récits et ses questions de découverte. Or M. CHARRIER rend compte des résultats de cette campagne. Vers 1917, il constatait que ces conseils, entendus de tous, avaient été bientôt suivis dans un grand nombre d'écoles et que, d'après lui, on était allé trop loin : le livre, "ce pelé, ce galeux, d'où venait tout le mal" fut trop écarté et dédaigné. L'auteur, inspecteur de la Seine, préférait une heureuse association du livre et de la parole du maître : "Est-il donc si blâmable, l'instituteur qui, au lieu de parler et de

(1) BONHEUR (G), *Qui a cassé le vase de SOISSONS ?*

I, II, pp. 14, 249, 267

*Une associa-
tion raison-
nable du
maître et du
livre*

parler sans cesse, suit son livre, le lit ou le fait lire, tout en s'appliquant à en faire bien comprendre le sens à ses élèves ?"

(1). M. CHARRIER développe ensuite un exemple de leçon d'histoire où est observée une alternance entre la lecture, la parole, l'examen des gravures, les explications de mots difficiles, et il affirme que "ce commentaire vivant accompagnant la lecture du livre doit être pour les élèves du plus grand intérêt et qu'il ne peut manquer d'être plus profitable qu'une leçon faite *ex professo*" (1). MM. VILLARS, TORAILLE, EHRHARD, après avoir rappelé la condamnation de l'enseignement livresque, soutiennent qu'il existe une authentique éducation par le livre... N'appartient-il pas à l'Ecole d'apprendre à se servir du livre qui, intelligemment utilisé, est un fructueux instrument de travail ? Le propre du livre n'est-il pas de solliciter l'activité de la pensée plutôt que d'en dispenser, de proposer la recherche et non pas l'acquisition ? Les auteurs citent M. TANNERY : "Apprenez aux élèves à se servir du livre, et hâtez-vous, le temps que vous avez à donner à vos élèves est compté ; bientôt elle va leur manquer, cette merveilleuse suggestion de la parole du maître, de cette parole qui pénètre les durs cerveaux, qui les fait vibrer..." (2). Et les auteurs, les seuls, à notre connaissance, à s'y attacher aussi longuement, montrent la place du livre dans l'enseignement de la lecture et du français, ses apports documentaires en histoire, géographie et, même, en sciences, sa place dans la méthode inductive. Ils rappellent que l'on considère trop souvent le manuel comme un aide-mémoire qui ravive le savoir acquis en classe, alors qu'il a une fonction peut-être plus

(1) CHARRIER (Ch.), *Pédagogie vécue*, Nouvelle édition 1920, pp. 305 - 307

(2) VILLARS, TORAILLE, EHRHARD, *Psycho-Pédagogie pratique*, op-cit, p. 178

importante, celle de préparer à la leçon par un effort de recherche personnel et réfléchi. Et ils concluent ainsi : "... le manuel, suivant les disciplines et les circonstances, fixe et coordonne dans les mémoires les idées et les faits développés au cours de la leçon, la complète par d'utiles lectures documentaires, lui donne son indispensable base concrète par son illustration suggestive et évocatrice, la prépare par ses questionnaires appelant l'esprit à un travail préliminaire d'observation prospective et d'analyse réfléchie. Le livre convenablement utilisé est à la fois un instrument de consolidation et un instrument d'étude intelligente (1).

Sans doute était-ce la solution du bon sens car, d'après notre expérience, elle s'est poursuivie sans interruption jusqu'à nos jours. Les manuels offrent leurs ressources, textes, documents iconographiques, résumés, exercices d'application et de révision, notes explicatives, et le maître en tire parti, à la mesure de sa propre adresse pédagogique, selon les réactions de sa classe prise collectivement ou divisée en groupes de niveau. Dans une Revue où de telles positions sont rares, M. CORNEILLE expose positivement la fonction des manuels : "Pour les élèves, ils représentent un appoint susceptible d'enrichir et de compléter l'enseignement du maître. C'est dire qu'ils doivent, à la fois, exciter la curiosité, susciter l'intérêt et constituer un guide sûr qui jalonne leur itinéraire intellectuel de repères précis. Pour le professeur, ils sont essentiellement un aide-mémoire, un instrument de travail qui facilite les préparations en fournissant un maximum de renseignements utiles. Mais le livre de classe doit encore être, et surtout, plus qu'un guide et plus qu'un outil :

(1) VILLARS, TORAILLE, EHRHARD, *Psycho-Pédagogie pratique*, op-cit, p. 181

c'est le point de départ de la recherche, le ferment indispensable de la réflexion personnelle. Plutôt que de rassasier l'appétit de savoir, il doit engendrer le goût de l'étude... Bref, qu'il soit une source inépuisable de questions, de problèmes que les élèves et le professeur auront à cœur de résoudre ensemble" (1). Il faut savoir que M. CORNEILLE traite des recueils de morceaux choisis, pour approuver un point de vue qui ne peut concerner que l'enseignement littéraire. Par contre, Mme MARIET s'intéresse aux nouveaux manuels destinés à l'enseignement élémentaire et leur assigne une triple mission de documentation, d'auto-formation et d'assistance pédagogique : pour que le travail de documentation conduise à un approfondissement, chaque manuel devrait posséder un index que l'enfant aurait appris à lire ; pour une meilleure utilisation de l'auto-formation, on aurait intérêt à prendre modèle sur les techniques mises au point par l'enseignement programmé. Enfin, l'utilisation avec assistance pédagogique pourrait favoriser le dialogue au détriment du rabâchage (2).

Avec conviction ou par habitude, les maîtres acceptent, le plus souvent, la collaboration des manuels. Par contre, on peut affirmer sans hésiter qu'ils sont tenus par les familles et par les pouvoirs publics pour des éléments nécessaires à la croissance intellectuelle des jeunes générations. Ce ne sont pas les doutes émis à titre individuel, ou par certains groupes de réflexion sur les finalités éducatives, qui parviennent à ébranler une conviction assise par des siècles de symbiose entre l'École et le livre.

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

(2) MARIET J., *De la renaissance des manuels scolaires*,
Classes d'aujourd'hui, n° 1, p. 18

*L'Etat renforce
la position
du livre
scolaire*

Les initiatives des Pouvoirs publics conduisent aussi à asseoir l'idée que le manuel est nécessaire à l'élève. Nous avons évoqué déjà, brièvement, l'évolution lente mais progressive vers la gratuité des distributions de livres dans les Collèges. Des régimes très antérieurs avaient manifesté des velléités comparables, demeurées sporadiques : distributions de 1834-1836, 1848, 1866, etc. La IIIème République allait poursuivre, très irrégulièrement, dans cette voie. Les écoles communales recevaient parfois, de façon tout à fait fortuite, des caisses de livres en provenance du Ministère de l'Instruction publique. Dans les vieilles armoires-bibliothèques, il n'est pas rare de trouver des volumes habillés de toile grise où l'on peut lire, gravée au fer, l'inscription : "don du Ministère de l'I.P.". Il s'agissait, en général, d'ouvrages de vulgarisation scientifique et agricole. Surtout, l'Administration s'efforça de multiplier les créations de Caisses des Ecoles, déjà encouragées par le Second Empire. Leur statut juridique, soigneusement élaboré, devait convaincre moralement les Maires d'accorder des crédits convenables pour assurer la gratuité des fournitures. Le Maire pouvait refuser la demande du Directeur d'Ecole, mais cela devenait plus difficile devant un aréopage comprenant l'Inspecteur primaire, le représentant du Préfet, les délégués cantonaux de l'Instruction publique. De plus, la Caisse des Ecoles était habilitée à recevoir les dons, legs et produits des quêtes.

Peu à peu, la gratuité des fournitures scolaires destinées aux Ecoles primaires s'est répandue dans de nombreuses localités d'importance moyenne et dans les grandes villes, mais uniquement sur des crédits d'origine locale. C'est surtout à

partir de 1951-1953, que les fonds scolaires d'Etat alloués par la loi Marie-Barangé allaient donner une impulsion nouvelle à l'équipement matériel et didactique des écoles publiques, alors que la loi avait été votée essentiellement pour soutenir les écoles privées. C'est seulement pendant les quinze années qui suivirent que les instituteurs purent choisir, sans trop de parcimonie, les manuels nouveaux qui les intéressaient ; de leur côté, les éditeurs saisirent la circonstance favorable pour accroître le nombre et la qualité technique de leur production. Auparavant, les collections acquises par les Caisses des Ecoles ou, directement, par les Municipalités, devaient fournir un long service, et leur remplacement se heurtait toujours aux restrictions qu'on devine. Dans les communes rurales, les réticences légitimes des parents produisaient les mêmes effets, mais on remarquait que c'était peut-être dans les grandes villes que la gestion municipale des fournitures bloquait le plus longtemps la modernisation des titres. Ceci peut expliquer, partiellement, le misonéisme accru des instituteurs dans les grands centres urbains. Avec l'érosion monétaire et la non-actualisation des crédits "Barangé", il semble que l'on soit revenu, actuellement, à la pénurie relative de la IIIème République.

L'effort principal ayant porté récemment sur la scolarisation massive au niveau de l'enseignement secondaire moyen (de onze à seize ans), c'est à ce niveau que la revendication de la gratuité réelle s'est portée. Or il est, à notre avis, symptomatique que l'Etat ait d'abord choisi le secteur des livres, alors qu'il pouvait aussi bien s'orienter vers les transports quotidiens d'élèves demi-pensionnaires ou vers les repas pris dans les restaurants d'établissements. Plus significative

*es manuels
étaient-ils
ignes d'un
atrimoine
culturel*

encore est la nouvelle proposition de certaines Associations de Parents d'Elèves : au lieu de prêter les livres aux enfants pour l'année scolaire en cours, l'Etat les donnerait définitivement, à l'exemple de ce qui est pratiqué dans plusieurs pays européens et, notamment, l'AUTRICHE (1). Ainsi, bien loin de s'associer à la campagne de dénigrement du livre scolaire, les Conseils de Parents souscrivent-ils publiquement à l'opinion que les manuels sont nécessaires aux enfants et sans doute utiles aux familles, puisqu'elles désirent se les approprier comme un bien durable. Cette opinion, nous l'avons toujours sentie diffuse d'une époque à l'autre, d'un document à l'autre et, actuellement, elle apparaît exprimée clairement par le pouvoir politique, par les auteurs de livres scolaires dans leurs préfaces, par les éditeurs et par les représentants des familles. Comme il ne pourrait s'agir de revendre ou d'échanger des livres concédés une fois pour toutes à chaque élève, l'idée sous-jacente est bien qu'ils seraient conservés et utilisés dans la famille et que, d'une étape scolaire à une autre, une sorte de capital culturel s'accumulerait dans les foyers. Ceci s'inscrit en faux contre des opinions maintes fois rencontrées, qui présentent les manuels comme des objets méprisables, vite rejetés ou détruits. Bien qu'on puisse aussi, sans aller si loin, déceler une certaine charge d'illusion pédagogique dans la revendication de la concession définitive des manuels aux élèves, car il est difficile de croire à la valeur intemporelle de la littérature didactique, nous enregistrons ce fait significatif au crédit de notre argumentation.

(1) cf. RIND (A.), *Débat sur la gratuité*, in le Monde de l'Education, p. 19

Un nouveau questionnaire
auprès des instituteurs
du Limousin sur leurs
attitudes envers les
manuels

Notre enquête auprès de 78 instituteurs du Limousin nous apporte d'autres confirmations intéressantes. Un paragraphe du questionnaire était intitulé : "Ce que vous attendez du manuel pour vos élèves", et il comportait cinq questions :

1 - Les jugez-vous : assez utiles, utiles, très utiles, indispensables ?

2 - Pensez-vous que les élèves puissent apprendre sans manuels ?

3 - Quelle serait alors l'attitude des familles ?

4 - Recherchez-vous avant tout des ouvrages à la portée réelle des enfants ?

5 - En trouvez-vous aisément ? Exemples.

Tout en dépouillant les réponses, on remarque aisément les corrélations entre les attitudes traditionnelles, plutôt minoritaires, et les attitudes qui se veulent ou se croient plus modernes. Il se rencontre parfois des contradictions : tel instituteur qui juge les manuels indispensables répond, à la ligne suivante, que les élèves peuvent s'en passer. Des maîtres bien installés dans la tradition disent que les familles accepteraient qu'on se passât de livres, car elles font confiance à l'École.

Sur le premier point, la majorité confirme que, au sein du corps enseignant, le prestige du livre scolaire est diminué : 50 réponses le jugent utile ou assez utile alors que 28 seulement pensent qu'il est très utile ou indispensable. Cette évolution est confirmée par l'item suivant : 50 admettent que les élèves peuvent apprendre sans manuels, alors que 25 lui restent attachées. Les avis favorables sont parfois assortis de réserves : avec d'excellents maîtres, avec des parents instruits, pourvu qu'on dispose de documentations abondantes, de matériel pour la photocopie, etc...

.../...

La troisième question voit reparaître les positions dubitatives : une dizaine de réponses ignorent l'opinion des parents sur la disparition des manuels. Pour 10 réponses, ils accepteraient ce changement à condition qu'on leur en expliquât les motifs. Mais la majorité, soit 40, est assurée que les familles seraient, de toute façon, hostiles car elles "jugent la valeur de l'enseignement au nombre de livres que les enfants ont dans leur cartable". Quelques formules sont utilisées pour caractériser la réaction des familles devant l'évacuation des livres : cela va d'indifférente à "insensée" en passant par variable, inquiète, réservée, sceptique, surprise, désorientée, étonnée, défiante, récriminative ; plusieurs fois, on insiste sur le désarroi et l'incompréhension.

Il était évident que les instituteurs répondraient "oui" en grande majorité à la question n° 4, qui n'était là que pour annoncer la suivante : 68 réponses favorables, les autres inexploitable. Par contre, à la cinquième question, le pessimisme l'emporte : 46 instituteurs trouvent difficilement (ou jamais) des manuels à la portée des enfants, alors que 30 sont plutôt satisfaits de l'édition courante, ce qui n'est pas un mauvais score. Nous ne pouvons reprendre tous les exemples, qui parlent seulement aux praticiens de la classe primaire en 1975. On y retrouve l'expression des tourments de l'instituteur affronté à l'innovation pédagogique : les livres de lecture satisfaisants se trouvent en dehors de l'édition scolaire et sont trop chers (ex. : les albums du Père CASTOR). Le langage des nouveaux livres de mathématique (THIRIOUX, GOERGLER) ainsi que des grammaires structuralistes (GENOUVRIER) est trop hermétique, mais quelques réponses leur sont tout de même favorables. On déplore, en

général, le vocabulaire ésotérique de beaucoup de livres, tout en rejetant aussi la "simplicité bêtifiante" et le "goût douteux" des contes et légendes proposés pour le Cours élémentaire. On remarque qu'il est plus facile de trouver, aujourd'hui, des livres bien adaptés aux enfants qu'il y a vingt ans, mais la présentation typographique des vieux manuels semblait plus claire, et on la regrette. Il y a, surtout, un concert de doléances sur la difficulté de réunir un matériel livresque convenant aux activités d'éveil : les rares manuels (DULAU-MARBEAU) sont trop difficiles, même pour le maître. Les documents scientifiques non-élaborés restent inaccessibles aux élèves. Seule, la collection de M. PIERRE (Documents et civilisation), échappe aux critiques. Enfin, quelques réponses reprennent les formules de la psycho-pédagogie : les manuels sont surtout faits pour les adultes ; ils adoptent une logique cartésienne, alors que les enfants réagissent selon les pulsions de l'affectivité et les caprices de l'intuition. Ce sondage, opéré dans une petite population de maîtres du premier degré, ne remet donc pas en cause les conclusions provisoires de nos précédentes investigations.

Au début de ce chapitre, nous remarquons une situation théoriquement concurrentielle entre les éducateurs et les livres scolaires chargés, les uns et les autres, de missions assez comparables. Le développement s'est surtout orienté vers l'une des façons dont le manuel remplit sa fonction d'instruction : les auteurs font leur affaire des connaissances théoriques ou pratiques jugées indispensables aux enfants et se jugent armés pour comprendre les intentions de l'autorité scolaire qui

rédige programmes et instructions. Sur ce plan, les livres sont bien acceptés et, semble-t-il, choisis comme références par les familles. Par contre, comme ils s'adressent à un élève idéal, présent partout et nulle part, ils sont moins assurés dans la démarche pédagogique que, seuls, les praticiens sont supposés ajuster au plus près. C'est à ce sujet que ces derniers se montrent assez réservés, souvent critiques. Si les manuels et les maîtres parlent le même langage, les familles et les pouvoirs publics encouragent leur singulière diarchie ; s'il y a désaccord, l'arbitrage s'opère souvent à l'avantage du livre, tant il est vrai qu'il bénéficie toujours de son prestige ancien, de son discours universel, de son apparente rigueur scientifique, indépendante des défaillances humaines. Nous rencontrons donc là l'une de ses fonctions les plus importantes et cette fonction est une cause essentielle de son succès ancien et actuel, que de récentes initiatives viennent encore d'authentifier (1).

(1) La mise en place des nouveaux programmes, à partir de la rentrée de 1977, sera facilitée par des documents écrits produits par l'I.N.R.P. et le C.N.D.P., et par une floraison de manuels, déjà en cours de rédaction.

CHAPITRE XIX : LA FONCTION DIDACTIQUE DU LIVRE SCOLAIRE :

SOLUTIONS-TYPES APPORTEES PAR LES AUTEURS

L'élaboration des livres d'enseignement est, à de rares exceptions près, l'affaire des pédagogues praticiens qui croient mettre le fruit de leur expérience, de leurs travaux et de leur talent à la disposition du public des élèves et des maîtres moins favorisés. Ces derniers attendent d'eux qu'ils tiennent compte de l'actualité des connaissances touchant à la matière traitée et, dans l'absolu, ce dernier critère devrait être recherché et la liaison avec l'enseignement supérieur envisagée. Mais l'on devine les difficultés d'information, de remise à jour permanente, de réduction non mutilante à l'essentiel que cette démarche exigerait des auteurs. Toutefois, si ce critère était déterminant, tous les livres se ressembleraient et la concurrence n'aurait guère lieu de s'exercer. Or si le corps enseignant estime, avec les familles et avec l'autorité scolaire, que les manuels sont indispensables aux élèves, il se réserve, du moins, le droit de les choisir. C'est pourquoi la conscience professionnelle des auteurs, leur légitime amour-propre et les pressions exercées sur eux par le système économique de l'édition convergent pour les pousser à la recherche des solutions psycho-pédagogiques les meilleures et, si possible, les plus fructueuses au regard des chiffres de vente. L'étude comparative de ces diverses solutions entre dans la démarche de l'analyse systémique qui, compte-tenu des fonctions remplies par les sous-systèmes, dont elle cherche à améliorer le rendement, recense ou élabore les différents modèles propres à y contribuer et les sélectionne selon leur "efficacité".

Quels sont donc les modèles didactiques du passé et du présent, comment parvient-on à déceler leurs origines, à expliquer leur fécondité ou leur échec, à rendre compte du jeu complexe de leur succession, de leur juxtapo-

position ou de leur contamination réciproques et, en définitive, par quelle capacité d'invention et de mutation le genre des manuels a-t-il assuré sa pérennité et son expansion ?

*la vogue des
exempla, ou le
modèle apolo-
gétique*

La littérature scolaire étant, indiscutablement, l'héritière de la littérature religieuse, c'est dans cette dernière qu'il faut chercher les recettes les plus anciennes. Celle des "exempla", ou petits mythes, fut extraordinairement fructueuse, et l'on peut en retrouver l'origine dans les ouvrages de l'Antiquité, par exemple "La Vie des Hommes illustres", de PLUTARQUE, ou "La Vie des Douze Césars", de SUETONE. Au Moyen-Age, on connaît le succès de "La Légende dorée", de Jacques de VORAGINE. A Partir de ces modèles illustres, on confectionna des milliers de livres composés d'une juxtaposition de petits récits, choisis et classés dans une perspective pédagogique. MM. CANTEL et RICARD définissent ainsi l'exemplum : "c'est un récit autonome, localisé dans le temps et dans l'espace ; sa longueur oscille autour de dix à vingt lignes. Aisément compris et retenu, agréable à entendre, il a pour but d'élucider, d'expliquer ou de compléter, en l'illustrant, un enseignement chrétien" (1). Lorsque l'exemplum est plus développé, nous l'assimilons à l'apologue, fable ou récit destiné à illustrer une vérité morale. Jusqu'au XVIème siècle, on écrira de ces ouvrages dérivés du modèle apologétique, en les utilisant même dans le genre libertin : l'Heptaméron, de Marguerite de NAVARRE, la Vie des dames galantes, de BRANTOME, etc.,.

Le roman picaresque, dont nous avons montré l'influence dans la composition des romans scolaires, comporte aussi des récits statiques, entre deux épisodes itinérants, où un conteur appelle à l'appui de sa thèse de moraliste occasionnel plusieurs exemples vécus. Ce sont, généralement, des événements frappants, mettant en scène des personnages de qualité et montrant que la vertu triomphe du vice, malgré de nombreuses traverses ; mais, en d'autres cas, le dénouement dramatique ne comporte d'autre conclusion qu'une interrogation sur les

(1) CANTEL (R) et RICARD (R), Dictionnaire de spiritualité, IV, 2, pp.1891-1892.

desseins de la Providence divine. Les manuels issus de cette lignée ■ présentent ■ une rédaction massive, continue, sans rien qui ressemble à un "ordre" pédagogique, si l'on excepte, parfois, un questionnaire de contrôle qui se contente de reprendre les principales phrases du texte sous la forme interrogative. On peut assimiler cet appendice à une méthode catéchistique surajoutée. La division en chapitres correspond à diverses intentions ; simple division chronologique ; douze chapitres pour les mois de l'année, et trente lectures dans un chapitre, une pour tous les jours de l'année ; ou, encore, une classification d'après l'origine des exemples : les Anciens, les Saints, les Martyrs, les Rois, les hommes de guerre vertueux, les Vierges, etc... Et, bien entendu, un catalogue des vertus et des vices qu'on va illustrer : les Devoirs envers Dieu, le mépris des richesses, l'amour du prochain, etc...

Nous possédons un exemplaire daté de 1787 et intitulé : "Tableau des vertus du peuple ; Anecdotes intéressantes pour servir à l'éducation de la jeunesse". Il est seulement signé B... et imprimé à NEUCHATEL. Son esprit semble plutôt philosophique et déiste que vraiment chrétien, mais sa démarche est conforme aux lois du genre : 413 pages serrées, et encore ne s'agit-il que du tome premier. L'auteur, anonyme, se recommande des écrivains qu'il nomme les Amis du peuple : Madame de GENLIS, Jean-Jacques ROUSSEAU, l'Abbé de SAINT-PIERRE, M. de SACY, M. FRANKLIN, M. de MIRABEAU, M. MARMONTEL et, aussi, plusieurs hommes d'Eglise. Dans la préface, il explique ses intentions avec beaucoup d'esprit, ce qui fait contraste avec la lourdeur de ses successeurs du XIXème siècle : presque tous les morceaux recueillis par lui-même doivent avoir le mérite du style et de la morale ; les fragments qu'il a osé y mêler sont et peu nombreux et peu considérables ; ce sont surtout quelques explications qu'il a cru devoir placer à la fin ou au commencement des faits qu'il recueillait : "J'ai voulu, pour le faire lire avec fruit, le faire lire avec plaisir, et on sent bien qu'il fallait pour cela que la variété des objets parlât tout à la fois à la raison, à l'imagination et à la sensibilité, et que toutes ces facultés fussent exercées

sans fatigue... mais j'ai voulu entrelacer tout cela de morale, la cacher et ne la présenter qu'inopinément, car la morale est, comme la vérité, obligée de se déguiser pour être soufferte..."(1). Au lieu de rechercher un ordre apparent, il a dispersé les emprunts faits aux écrivains dans un désordre subtil, pour éviter de produire un effet monotone et rebutant : "On me dira peut-être qu'il est fort aisé de faire des livres où l'on ne met rien du sien, qu'un beau désordre. Sans répondre aux censeurs, car c'est chose infinie, je dirai à ces messieurs qu'ils ont raison. Je les invite à employer ainsi leurs moments de loisir, ils seront utiles aux autres et à eux-mêmes" (2). A la fin de l'ouvrage qui, décidément, détient la clé de toutes les "ficelles" du métier d'auteur pédagogique, on trouve une liste de douze Sentences, probablement celles qu'on écrivait sur les murs des salles de classe, et un extrait d'un Catéchisme de BERENGER, catéchisme satirique et anti-démocratique. En onze couples de demandes-réponses, il est prouvé péremptoirement que le fils de l'artisan ne doit pas entrer au collège, car il y apprendrait uniquement le latin et aucun état. Il serait seulement disposé à devenir prêtre, religieux, avocat ou médecin mais n'y parviendrait jamais sans argent : "Les prisons sont peuplées de ces rebuts de collège, et tous les mauvais sujets ne sont tirés en général que de cette jeunesse égarée par la vanité des pères, par l'oisiveté, la débauche, et le crime..."(3).

Notre deuxième témoin de cette littérature en forme de "patch-work" (4) paraîtra bien fade à côté. Il s'agit de "L'Education d'un fils par son père", de SERVAN, que nous avons signalé à deux reprises (5). Les discours moralisateurs de SERVAN y sont plus longs, plus appuyés, mais toujours étayés d'une kyrielle d'exemples empruntés à tous les pays du monde, à toutes les époques, aux grands de la terre comme aux humbles, ^{alors que} son orthodoxie catholique

(1) B..., *Tableau des vertus du peuple*, I, pp. 26-27

(2) *ibid*, p. 28

(3) *ibid*, p. 418

(4) *Patch-work* : ouvrage de tricot ou de couture, composé de carrés de couleurs différentes, cousus côte à côte et bout à bout, pour former une harmonie

(5) v. supra, p. 107; p. 445 et supplément VIII

et monarchique est constante. La préface se recommande de ROLLIN, de LA BRUYERE. SERVAN fait appel aux parents, qui peuvent se charger seuls du glorieux emploi qui consiste à former le coeur et l'esprit de leurs enfants, ou le partager avec les maîtres. Lui-aussi affirme la nécessité de mêler l'agréable à l'utile, d'égayer la Sagesse, de tempérer sa gravité austère pour la rendre plus aimable, pour lui concilier plus de coeurs : des traits frappants, semés de distance en distance, délassent l'esprit et le raniment. En ce qui regarde la religion, sujet délicat, il a choisi les preuves les plus claires, les plus sensibles et les plus faciles à saisir par les enfants. Dans son développement, M. SERVAN respecte, de temps à autre, sa fiction : il s'adresse à un fils imaginaire, mais son discours, qui se veut dialectique : "Mon fils, je vois avec plaisir...", tourne court et se fait dogmatique, avec le recours à l'impératif et aux sujets impersonnels.

Si insolite qu'il paraisse aujourd'hui, le modèle du catéchisme demeura répandu pendant longtemps, y compris sous sa forme tardive du questionnaire de compréhension et de contrôle. Son caractère pratique n'est pas à démontrer : il sécurisait le maître comme l'élève; et il suffisait que chacun connût son rôle, comme au théâtre. En famille, c'était aussi un procédé commode pour instruire ou faire répéter les enfants. L'instruction religieuse, qui y recourait exclusivement, lui donnait sa légitimité. Du point de vue de l'analyse du sujet traité, le découpage en propositions minimales paraît irréfutable, et nous savons que l'enseignement programmé présente une morphologie apparentée à l'ancien catéchisme. A la décharge de cette réflexion hérétique, nous dirons que les vieux manuels opéraient un découpage simpliste, purement linéaire, sans opérer la sélection et la recentration des notions-mères que l'on suppose réalisées dans les fiches d'auto-apprentissage. Bien que le livre de SERVAN soit à demi-catéchistique, car les questions étaient proposées à la fin de chaque chapitre et il fallait au moins chercher les réponses dans le texte, la formulation est assez typique pour que nous en relevions quelques-unes : "En fait d'amis, quels sont ceux qui valent le mieux ? - Que répondit-on un jour à un parasite qui ne

cessait de dire du mal de la personne chez laquelle il avait dîné ? - Qui ôte les vertus ? - Que dit CALLISTHENE à LYSIMAQUE en le voyant ? - Pourquoi le peintre n'osa-t-il aller voir CLEMENT XIV après son élévation au cardinalat ? etc... etc...

le modèle
juridique

Faute de mieux, nous assimilons à des traités de droit les nombreux manuels du XIXème siècle qui assurèrent la transition entre les catéchismes et les livres "attrayants" annoncés par Mme de BEAUMONT (1) et de JUSSIEU (2). Ces livres ne consistent qu'en une sèche et neutre succession de petits paragraphes numérotés, comme une sorte de code. On peut supposer qu'ils respectent un certain ordre, apparent en histoire (la chronologie) et en arithmétique, moins évident en grammaire. Nous avons examiné attentivement une Grammaire de BELEZE, ainsi rédigée, et avons conclu à beaucoup d'incohérence dans sa composition. Celle de LHOMOND (édition de 1861) paraît plus logique, puisqu'elle donne un chapitre pour chaque "espèce de mots", depuis le nom, qui est la première, jusqu'à l'interjection, qui est la dixième. Les douze chapitres (il y en a un pour les remarques particulières et un pour l'orthographe) sont découpés en 180 paragraphes qui vont de deux lignes à deux pages. Dans tout cela, aucun signe de préoccupation pédagogique. C'est bien à un code qu'on pense, d'autant qu'on trouve, à la fin de l'ouvrage, un modèle d'analyse grammaticale, une liste de mots dans lesquels l'H est aspirée (ex. : hâbleur, hassière, hanebane, happe, houret, houseaux, houssaie, hoqueton) et une table des matières selon l'ordre alphabétique des termes de la nomenclature grammaticale, qui ne correspond nullement au plan des chapitres. Voici encore "Les Premières connaissances à l'usage des enfants", ^{de} ~~par~~ L. LEGOUT, Instituteur. Il s'agit du même genre d'exposé minimal, parfaitement dépouillé et abstrait. A chaque matière nouvelle LEGOUT annonce son parti-pris d'analyse : "nous diviserons la grammaire, ou plutôt l'Orthographe, en 12 chapitres... (et 54 paragraphes)... "Nous diviserons l'Arithmétique en 9 chapitres (et 68 paragraphes)... l'Histoire de France en 11

(1) Mme de BEAUMONT, *Le Magasin des enfants*

(2) de JUSSIEU (L.P.), Simon de NANTUA

époques et 93 paragraphes ; la Géographie en 7 chapitres", mais la numérotation des paragraphes s'arrête bizarrement au premier chapitre.

le modèle in-
génieux et
attrayant

D'un excès de rigueur et d'"ordre logique" (ou cru tel) on passait, dans le même temps, à un excès d'ingéniosité qui n'est pas du goût des pédagogues sérieux comme MM. LEIF et RUSTIN : "Signalons... ces maladroits habillages qui, de Mme de BEAUMONT au XVIIIème siècle, à Paul BERT et Jean MACE à la fin du XIXème, ont cru rendre attrayant le plus pur didactisme" (1). A vrai dire, on avait recommandé de longue date de mêler le divertissement à l'étude (PLATON, QUINTILIEN), d'appâter les enfants par des friandises (ERASME), d'accommoder l'arithmétique de mille petites gentillesses (RABELAIS), d'ensucrer les viandes (MONTAIGNE), de cacher l'étude sous l'apparence de la liberté et du plaisir (FENELON), de montrer à lire par des jeux typographiques (ou autres), en lieu et place du fouet (LOCKE, ROLLIN, Nicolas ADAM, ROUSSEAU). On sait aussi que, en matière d'éducation, les précurseurs ne sont guère suivis de la masse des enseignants, et ce que nous venons de dire des manuels n'est pas pour infirmer la règle. MM. LEIF et RUSTIN signalent que l'on rencontre des livres attrayants à toutes les époques, mais à de rares exemplaires. L'introduction des images, gravures, vignettes, marque déjà une tentative dans ce sens, comme dans l'Orbis Pictus de COMENIUS. Au XVIIème, un livre illustré de gravures amusantes s'intitulait : "Rôti-Cochon ou Méthode très facile pour bien apprendre à lire en latin et en français". Au XVIIIème, quelques pédagogues s'illustrent dans l'enseignement par le livre animé et dialogué : l'Abbé PLUCHE (Spectacle de la nature), BASEDOW (le livre élémentaire), PESTALOZZI (Léonard et Gertrude), Mme de GENLIS (Les Veillées du Château), Mme d'EPINAY (les Conversations d'Emilie), Mme de BEAUMONT (le Magasin des Enfants, ou dialogue d'une sage gouvernante avec ses élèves...). Les personnages de ce dernier livre prêtent à sourire par leurs noms : la sage gouvernante est Mlle BONNE, les élèves se nomment Lady Sensée, Lady Spirituelle, Lady Babiole... Il n'empêche que le Ma-

(1) LEIF (J) et RUSTIN (G), *Pédagogie générale*, op. cit., p. 239

gasin des Enfants procède souvent de la démarche du catéchisme, tout comme ses successeurs du XIXème siècle, ceux de Jean MACE (l'Histoire d'une Bouchée de Pain, les Serviteurs de l'Estomac, les Soirées de Tante Rosy, l'Arithmétique de grand-papa, la Grammaire de Mlle Lili), de Paul BERT, de BRUNO, et de leurs épigones. Si la formule est meilleure, à tout prendre, que les modèles traditionnels, le résultat dépend du talent de l'auteur : le didactisme est plus ou moins bien dissimulé. MM. LEIF et RUSTIN dénoncent le ton artificiel de ces dialogues, qui prétendent imiter celui que les grandes personnes affectent avec les enfants. Ils citent Paul HAZARD : "Ils annoncent qu'ils vont mener l'enfant à travers les prairies ; mais c'est pour lui apprendre l'arpentage. Ils disent qu'ils vont le conduire chez l'Oncle Louis... voici que l'oncle Louis est un amateur de physique et commence traîtreusement un cours sur l'électricité ou sur la pesanteur des corps" (1). Bien sûr, les causeries de FRANCINET avec M. EDMOND ne sont souvent qu'un catéchisme renversé : c'est l'enfant qui interroge et le précepteur qui répond (2). Les auteurs proposaient, sans doute, des dialogues imaginaires pour en suggérer le modèle aux instituteurs, lesquels n'étaient pas préparés à changer leurs habitudes. De ce fait, les nouveaux livres étaient, comme les autres, lus en classe et relus à la maison. Une critique a posteriori n'est guère recevable : quels que soient leur zèle maladroit, leurs naïves supercherries, leurs "traîtreux" détours, ces livres intéressaient maîtres, élèves et parents, ils étaient nouveaux et il ne se faisait rien de mieux. MM. LEIF, RUSTIN, ZIND, malgré leurs réserves, en concèdent la supériorité, dans leur cadre historique, bien entendu (3).

Peu à peu, le roman scolaire se multiplia, sans chasser totalement les formes plus austères. C'est une règle constante, inhérente à tous les traits de culture et de civilisation, que les usages et les techniques

(1) HAZARD P., *les enfants et les hommes*, HATIER-BOIVIN, 1934, réédition 1967

(2) cf. FRANCINET, de BRUNO

(3) v. supra p. 112

coexistent longtemps, se superposent, sans que la substitution des types plus perfectionnés aux types plus rudimentaires s'opère nécessairement. Pour chaque période, nous avons systématiquement montré que la relève des manuels anciens par les manuels modernisés s'opérait avec une lenteur surprenante. Le succès incontestable du roman scolaire provenait partiellement de son caractère de nouveauté, mais il découlait, aussi, du goût évident des enfants et des adultes pour les genres les plus répandus, les plus populaires, de la littérature de grande diffusion. C'est pourquoi nous avons cru pouvoir assimiler les meilleurs manuels de lecture de la fin du XIXème siècle au roman picaresque lorsqu'ils adoptaient la trame du voyage, au conte traditionnel lorsqu'ils retenaient une intrigue dramatique dont le dénouement illustrait une vertu morale ou civique (1).

L'analyse actantielle de M. Marcel, de Petit Jean, de Francinet, révèle une structure assez constante, celle du conte de fées, du théâtre populaire, de la légende (2). L'analyse du "Tour de la France" nous renvoie à Don Quichotte, à Gil Blas, à Candide, c'est la structure du collier de perles baroques : chaque grain est un épisode qui met en valeur les vertus des héros et la méchanceté de leurs adversaires ; les tableaux sont reliés entre eux par le fil géographique d'une existence nomade. Le plus souvent, les deux structures, celle du voyage à étapes et celle de l'imbroglie dramatique se mêlent, et l'on a ainsi les avantages des recettes les plus fécondes de la production romanesque. Il ne reste plus qu'à enchâsser dans le scénario les indispensables périodes didactiques qui alourdissent l'action, mais c'est bien le moindre mal, puisqu'on se propose d'abord d'instruire, ensuite, seulement, de divertir.

Les auteurs, dans une intention louable, rapprochaient ainsi la littérature scolaire de la littérature de distraction, adulte ou enfantine, alors que, jusque-là, tout les opposait. M. JOUTARD confirme notre supposition. La littérature enfantine date du Second Empire. Il existait antérieurement des journaux d'éducation moralisateurs et sévères, sans illustrations. (le journal

(1) v. supra p. 109

(2) voir PROPP (V), *Morphologie du conte*

des jeunes personnes). Ils cédèrent la place aux premiers périodiques illustrés à l'intention des enfants : "le Magasin pittoresque", de CHARTON, devint le célèbre "Magasin d'Education et de Récréation", sous la direction d'HETZEL. HACHETTE publia la "Poupée modèle" et le "Journal de la Jeunesse". Nous savons déjà qu'HETZEL, surtout connu comme éditeur de Jules VERNE, écrivit des manuels sous le nom de J.P. STAHL. Dans son équipe figuraient Jules VERNE, Jean MACE, Hector MALOT, VIOLLET le DUC, et chaque numéro comprenait un chapitre d'un roman de J. VERNE, de la vulgarisation scientifique, des jeux instructifs, etc... (1). A la même période, la jeunesse et le public féminin faisaient aussi un grand succès aux romans de la Comtesse de SEGUR et de Zénaïde FLEURIOT. M. JOUTARD pense que l'éducation des filles, plus traditionnelle, plus attachée à la morale et aux valeurs de la vieille société, fut plutôt inspirée par l'œuvre de Mme de SEGUR tandis que celle des garçons s'ouvrait vers la science, les voyages, l'avenir de la civilisation, avec les auteurs d'évasion et d'anticipation. Il nous semble discerner les deux influences dans les nouveaux manuels "attrayants". Bien des adultes y montrent le savoir et la sagesse d'un Cyrus SMITH (2), alors que les petits personnages ne sont pas sans rappeler les héros de "la Fortune de Gaspard", de "l'Auberge de l'Ange gardien" ou des "Bons enfants" (3). Pour toutes ces raisons, le succès de la formule était garanti, et il fut durable pour les manuels les plus réussis. Les autres, ces "maladroits habillages" lancés sur le marché vers 1860, ne dépassèrent pas 1865. Ils commençaient alors à être remplacés par une génération de livres qui substituaient l'austérité de la science à celle de la morale.

» *Modèle
encyclopédique*

L'arrivée au pouvoir des hommes d'Etat positivistes devait modifier certaines finalités de l'Ecole primaire et réorienter, corrélativement, le contenu des livres scolaires. Il est juste de noter, toutefois, que les tendances rationalistes, scientistes, de la fin du XIXème siècle,

(1) d'après M. JOUTARD, *Histoire de la France en trois volumes, sous la direction de G. DUBY*

(2) *Personnage de l'Ile Mystérieuse, de Jules VERNE*

(3) *Ouvrages de la Comtesse de SEGUR*

étaient héritées des siècles antérieurs en même temps que de la philosophie comtienne, laquelle, d'ailleurs, n'était pas sans devoir quelque chose aux Encyclopédistes du Siècle des Lumières. Mme DENIS montre comment COMENIUS et DESCARTES se faisaient les porte-paroles de leur époque en songeant à établir une "sapientia universalis", une chaîne qui lierait toutes les sciences "car on n'en peut tenir une parfaitement, sans que d'autres ne suivent d'elles-mêmes, ce qu'on embrasse, en même temps, l'encyclopédie tout entière" (DESCARTES). Et COMENIUS "commença à travailler à une Pansophie qui, rassemblant la totalité du savoir, servirait également le caractère réformiste et approcherait l'amélioration radicale dont on avait tellement besoin" (1). On peut tout juste s'étonner que la société française ait mis des centaines d'années à accommoder et assimiler la pensée des philosophes chrétiens du XVIIème siècle et des philosophes déistes ou athées du XVIIIème siècle. Et encore, à ce moment-là, la société traditionnelle fondait-elle son espérance sur le progrès du goût et des moeurs, d'où l'orientation des études, qui devait perdurer jusqu'au Second Empire et au-delà, vers la métaphysique, la rhétorique, la littérature classique, l'histoire ancienne. A l'inverse, les Encyclopédistes voyaient le progrès de la société dans la promotion des sciences, des arts, des techniques, sous l'empire de la raison. C'était bien la prescience de l'ère positive. Relisons le Discours préliminaire de d'ALEMBERT : "L'ouvrage que nous commençons a deux objets : comme Encyclopédie, il doit exposer autant qu'il est possible l'ordre et l'enchaînement des connaissances humaines, comme Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, il doit contenir sur chaque science et sur chaque art soit libéral, soit mécanique, des principes généraux qui en sont la base et les détails les plus essentiels qui en font le corps et la substance" (2). Nous reconnaissons le langage des partisans de la clarté, de l'ordre, de la logique, qui les revendiquent pour tout ouvrage utile et sérieux, fût-il scolaire (3).

(1) DENIS (M), *Contribution aux études comeniennes*, pp. 319, 323

(2) cf. SOBOL (A), *Textes choisis de l'Encyclopédie*

(3) v. supra, pp.484 à 487



L'Encyclopédie devait donc être présentée comme une tentative de coordonner tout le savoir acquis, un essai de diffusion de l'acquis pour une transformation du monde. L'Encyclopédie ne se contentait pas de présenter des sciences, des techniques. Elle se voulait une ouverture sur l'avenir. Qui ne reconnaîtrait là une part des ambitions des fondateurs de l'Ecole Laïque obligatoire ? Les rédacteurs de l'Encyclopédie formaient une équipe très hétérogène de spécialistes, mais tous étaient unis par le souci des réalités concrètes, par le goût des arts utiles, par leur sens du progrès ; car tous venaient d'une moyenne bourgeoisie décidée à peser de tout son poids sur les secteurs décisifs de la nation, capable de concevoir un autre ordre de choses. Savants ou praticiens, les représentants de cette moyenne bourgeoisie étaient prêts à pousser aussi loin que possible la recherche et l'invention. Par là, ils préparaient les bases théoriques et techniques de la révolution industrielle du XIXème siècle (d'après M. PROUST (2) et M. SOBOUL (1)).

Un siècle plus tard, la bourgeoisie libérale a pris le pouvoir et se propose de mettre en application, à l'Ecole populaire, un projet qui ressemble trait pour trait à celui des collaborateurs de d'ALEMBERT et DIDEROT. Les grandes lignes en sont connues : l'observation et la "leçon de choses" ont une place essentielle, non parce qu'elles sont conformes à la psychologie enfantine, mais parce qu'elles entrent dans les premières étapes de la procédure expérimentale. La pédagogie "scientiste" évite le particulier, le singulier, et ne s'intéresse qu'à l'universel : si l'histoire et la géographie locales, l'étude du milieu naturel sont logiquement dédaignées, le livre, lui, répond au désir de généralisation : "L'Enseignement français... ne se propose que des buts universels ; les vérités générales sont, seules, objet d'enseignement. Derrière les cas particuliers, on cherche les lois et les types, et il est vrai qu'abstraire et généraliser sont deux opérations fondamentales... Pour apprendre aux élèves à passer du concret à l'abstrait, le maître, qui connaît déjà la vérité générale

(1) cf. SOBOUL (A), *Textes choisis de l'Encyclopédie*
(2) PROUST (J), *L'Encyclopédie*

à laquelle il veut aboutir, cherche un exemple, une illustration... L'enseignement croit trop à la raison pour admettre qu'un même problème puisse comporter plusieurs bonnes solutions : ce serait un relativisme suspect... On veut qu'il y ait une bonne pédagogie ou, du moins, une pédagogie meilleure que les autres, et l'on refuse le pluralisme des cultures. L'acceptation des différences est, en France, une résignation, un pis-aller, le signe tragique d'une impuissance de la raison..." (1). L'avènement du scientisme modèlera durablement les procédures scolaires traditionnelles : "... voulant amener les enfants à connaître ce que la science a établi, elle (la pédagogie) valorise la leçon ou le cours, c'est-à-dire la méthode expositive, et donne un large rôle au manuel qui récapitule ce qu'il faut savoir. Présentant des conclusions objectivement établies, elle n'admet guère la discussion ; attachée à ce que les notions du programme soient solidement acquises, elle en impose et en contrôle la rétention. Surtout sensible au but visé, elle se préoccupe davantage de distribuer l'information selon un plan prédéterminé que de suivre les intérêts des élèves..."(2). M. PROST voit dans l'autonomie de l'enseignement primaire la justification de l'ambition des programmes : il doit doter l'homme de tout le savoir pratique nécessaire pour une vie entière. Il faut beaucoup d'histoire, de géographie, de sciences usuelles, pour faire un paysan avisé et un bon citoyen. "L'ambition n'en reste pas moins démesurée, qui trouve sa source dans une surestimation du rôle de l'École et dans la conviction implicite qu'on n'apprend pas, plus tard, ce qu'elle n'a pas enseigné" (3). Le même auteur invoque encore l'influence des structures hiérarchiques (écoles normales et corps d'inspection), la facilité d'enseigner avec des méthodes rigoureuses, le dogmatisme naturel de l'adulte enseignant, et il remarque : "Que reprocher... à une leçon qui suit le manuel ou s'inspire des conseils de tel inspecteur ? Or l'émulation qui sévit entre auteurs gonfle les manuels de détails inutiles mais pesants et les programmes déjà encyclopé-

(1) PROST (A), *Histoire de l'Enseignement en France, 1800-1967*, op. cit. pp.

339 - 340

(2) AVANZINI (G), *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, p. 105

(3) PROST (A), op. cit., p. 278

diques en reçoivent une interprétation accablante : la seule issue est la mnémotechnie" (1).

es conseils de
l'Inspecteur
Général.

L'Inspecteur Général VESSIOT, dès 1883, abondait dans ce sens en justifiant par des démonstrations péremptoires toutes les parties du programme : la science avec ses découvertes, ses inventions, son inépuisable fécondité, son activité infatigable, provoque à la réflexion les esprits les plus engourdis, elle assiège les yeux et l'esprit de ses merveilles renaissantes, elle va mettre sous les yeux du paysan les prodigieux effets de la vapeur et de l'électricité, elle lui apporte des machines ingénieuses, des engrais, etc... Il y a comme une lutte gigantesque engagée entre la nature et la science, pour la domination. Ne doit-on pas mettre les générations nouvelles en état de comprendre la transformation qui s'opère sous leurs yeux ? M. VESSIOT expose, de même, les nécessités de l'histoire moderne, de l'histoire générale, de l'histoire de l'antiquité gréco-romaine, auxquelles les démocraties doivent tant, de la géographie, pour mettre nos jeunes écoliers à même de suivre en imagination les pas de leurs vaillants compatriotes et le pavillon des navires français. On n'avait oublié ni l'éducation physique (pour combattre l'engourdissement des occupations sédentaires et résister au charme des plaisirs énervants), ni le dessin (pour préparer à toutes les professions manuelles), ni les travaux manuels féminins (car la place de la mère est près du berceau, celle de l'épouse est au foyer). Pour M. VESSIOT, les éléments de sciences physiques et naturelles contiennent la physique, la zoologie, la botanique, la minéralogie, l'agriculture et l'horticulture (2).

C'était là un vaste champ pour les auteurs de manuels : c'est, à présent, sans surprise que nous nous rappelons leur poids et leur volume croissant rapidement jusqu'à l'hypertrophie. Un encyclopédisme superficiel mais pesant atteignit bien vite les manuels de sciences, d'agriculture, d'histoire et, par imitation, ceux d'arithmétique (3).

[1] *ibid*, p. 281

[2] VESSIOT (A), *De l'Enseignement à l'école*, op. cit., pp. 4 à 12

[3] v. supra, pp.122, 125, 128, 134

*Le manuel à
tout faire*

Une notable fraction des manuels de lecture cède aussi à la tendance, inaugurée, il est vrai, depuis quelques dizaines d'années (1). L'un d'eux s'intitule fort justement : "De tout, un peu" (2). Il ne contient que onze lectures "littéraires et variétés", vingt poésies, dix-sept sujets de morale et de patriotisme, contre dix-sept textes historiques, autant de tableaux géographiques et dix-neuf leçons de choses. La façon de présenter les leçons de choses est purement livresque. Il s'agit bien de vulgarisation scientifique, en l'absence de toute observation possible, même pour un maître bien disposé : les aérostats, le téléphone, le télégraphe, la machine à vapeur, la photographie, la guerre et les engins meurtriers, les sérums et vaccins, etc... J.B. TARTIERE "récupère", de façon habile, tous les modèles inventés antérieurement pour la confection des livres. On trouve l'exposé impersonnel, le récit historique au passé simple, la narration vivante avec interventions dialoguées, la conversation factice entre le père et son fils, le grand-père et l'enfant, les deux vieillards, sans oublier la promenade instructive au bord du fleuve, au cours de laquelle l'enfant interroge son père sur les enseignes, les girouettes, la maladrerie, le pont suspendu à péage, etc... (2). La recherche récente de M. GRANDGIRARD, axée sur la pédagogie des sciences, décrit avec précision la dérive des manuels entre 1881 et 1914 : "A l'origine, mal dégagé de la lecture, l'enseignement des sciences et de leurs applications acquiert son autonomie tout en éclatant : d'une part, les applications font l'objet d'ouvrages spécialisés ; de l'autre, la réussite au Certificat d'études entraîne certains auteurs à rédiger des mémentos. La réaction est tardive qui, par une sorte de retour aux sources, essaie de retrouver les directives du plan de 1887..." (3). Plus loin, l'auteur repère le réemploi des modèles antérieurs. En analysant les ouvrages réputés de BRUNO, "Le Tour de France par deux enfants" et "Les Enfants de Marcel", il reconnaît : "Le catéchisme religieux vient d'être aban-

(1) v. supra, pp. 135 - 137

(2) TARTIERE J.B., *De tout, un peu, lectures courantes*

(3) GRANDGIRARD H., *L'Enseignement scientifique à l'Ecole primaire élémentaire de 1881 à 1969, étudié à partir de manuels scolaires, mémoire non publié,*

donné par l'Ecole mais la méthode catéchétique est souvent présente par le biais du dialogue. Nous assistons ainsi au jeu des questions et des réponses pour apprendre comment on fabrique le vin... (1).

Bientôt apparaissent, assez nombreux, de véritables "Cours méthodiques comprenant les matières des programmes officiels des leçons de choses". Le manuel a un double but, d'abord il doit rappeler les notions élémentaires des causeries magistrales, ce qui suppose que l'on a écouté en classe les leçons pour pouvoir les décrire ; ensuite, il multiplie les images dont il faut apprendre à lire le langage. Invité à bien écouter, à bien observer, l'enfant pourra apprécier, juger, comprendre ce qui l'entoure. On n'hésitait pas à aborder les sujets les plus ardu, tel l'astronomie : "pour exposer facilement des choses difficiles à de jeunes lecteurs sans formation, par exemple l'astronomie, qui est un vaste théorème, il suffit de le mettre au courant des vérités mathématiques par des aperçus simples et frappants ramenant tel théorème de géométrie à une vérité d'intuition. Ouvrage de vulgarisation en 329 pages et 80 reproductions, il offre un panorama complet de la science des astres" (2). M. GRANDGIRARD retrouve à nouveau la méthode catéchétique chez Paul BERT car, si ce dernier choisit la méthode expositive, il interrompt fréquemment le discours imaginaire du maître, comme si l'un des meilleurs élèves interrogeait ce dernier, afin de donner un ton plus alerte à l'exposé (3). Ces menus agréments n'excluent pas l'effort didactique : "Il faut avant tout dégager les notions essentielles, ce qui est atteint par la typographie : caractères gras ou italiques. De plus, les gravures, dispensées à profusion, sont éclairées par une légende ; chaque chapitre s'achève par un résumé qui reprend le plan de la leçon et les idées principales, seule partie confiée à la mémoire. Du reste, pour aider la mémorisation de la leçon, des questions figurent au bas des pages : reprise de la méthode catéchétique... Enfin, guide de l'élève, un lexique de

(1) GRANDGIRARD, op-cit, p. 41

(2) FABRE H., *La science élémentaire, le ciel, d'après GRANDGIRARD*, op.cit., p.44

(3) GRANDGIRARD, op. cit., p. 45

certaines termes clôt l'ouvrage. Aussi utile est la table alphabétique finale. Pour terminer, l'auteur n'oublie pas que ses lecteurs doivent subir l'épreuve du certificat d'études : chaque section du manuel s'achève par une série de devoirs ; leur libellé correspond à un ou plusieurs paragraphes de la leçon et, en ce cas, indique clairement ceux qui offrent la réponse : une fois encore, nous en restons au catéchisme scientifique" (1). M. GRANDGIRARD explique la grande spécialisation des manuels d'agriculture par une première manifestation de la tendance du "retour à la terre". A une époque où le monde rural français était numériquement le plus important, certains auteurs de manuels souhaitaient qu'il le restât et voulaient même que l'exode des populations se renversât des villes vers les campagnes (2). Les manuels faisaient la part belle à l'enseignement agricole et plusieurs lui étaient entièrement consacrés : "l'observation est plus réduite, l'explication la remplace lorsqu'elle n'est pas possible, l'expérimentation n'est pas proposée. L'on sent que les soucis et les directives de la dernière décennie du 19ème siècle sont dépassés " (3). "L'élève apprend l'agriculture en cent réponses grâce à un aide-mémoire dont le résumé, synthèse de la leçon, est accompagné d'un questionnaire volumineux bâti selon le plan de la leçon. Question-réponse : l'effort est celui de la mémoire : l'intelligence s'exerce sur des sujets de rédaction qui ne demandent rien d'autre que la restitution d'une leçon. Ainsi, par exemple : "dites ce que vous savez de la germination" (4). Et M. GRANDGIRARD achève cette partie de son étude en découvrant, comme nous l'avons fait nous-même antérieurement, que la nécessité enfin reconnue d'obtenir le diplôme du Certificat d'Etudes orientait progressivement et sûrement les livres vers des formules d'usage pratique immédiat. C'était un élément de succès pour les auteurs qui, dans leurs préfaces,

(1) GRANDGIRARD, op. cit., p. 45 "*la première année scientifique*", de P. BERT
 ibid, pp. 46-47

(2) d'après GRANDGIRARD : *extraits du manuel de PAVETTE O., Notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, 1892,*
 op. cit., p. 48

(3) id, ibid, p. 48

(4) id, ibid, p. 49

l'annonçaient ainsi : "L'enfant qui en possèdera le contenu ne risquera pas de rester court dans l'épreuve de rédaction..." (1)..." l'utilité du Certificat d'Études n'est plus à démontrer : ... tous recherchent avec un empressement de plus en plus marqué ce modeste diplôme...(2).

Ces constatations ne se veulent pas péjoratives : que valait-il mieux, pour les enfants du village ou des faubourgs ouvriers : acquérir un véritable esprit scientifique que, au demeurant, leurs maîtres eussent été bien en peine de dominer, ou obtenir un diplôme immédiatement utilisable sur le marché du travail et qui, pour les plus doués, leur ouvrirait les portes de l'École primaire supérieure, quelquefois du Collège ? Quoiqu'il en soit, pour des raisons qu'on peut estimer respectables, le manuel encyclopédique que l'on voyait, au départ, comme un guide sûr vers une formation scientifique étendue, vers une accession à la méthode expérimentale si clairement définie par Claude BERNARD, par RENAN, par PASTEUR, se confondit quelque temps avec le livre de lecture attrayant, retrouva périodiquement les procédés commodes du catéchisme, s'alourdit sans cesse de nomenclature, le pouvoir des mots l'emportant sur l'aspect des choses et dérivait enfin, par souci utilitaire, vers le modèle juridique, c'est-à-dire le catalogue de notions, le code des connaissances factuelles à savoir par cœur pour obtenir un diplôme. Ne fallait-il pas s'attendre à ce que le manuel de l'ère scientifique devînt un amalgame de toutes les recettes antérieures ? Cela explique, en particulier, l'hypertrophie des ouvrages de l'époque, qui imposaient leurs quatre à six cents pages aux écoliers du premier degré. Imaginons que, en 1910, un enfant de onze à douze ans, fréquentant le Cours supérieur, transportait dans sa gibecière cinq manuels de base : Monsieur PREVOT, lecture et morale de DAVID-SAUVAGEOT, (359 pages) ; le Français par les Textes, de V. BOUILLOT (414 pages) ; la deuxième année d'Arithmétique, de P. LEYSSENNE (409 pages), l'Histoire rationnelle de la Nation Française; de LOMONT, CARON et

(1) d'après GRANDGIRARD : *extraits du manuel de DUPUY Ch., l'année du Certificat d'Études, livret de sciences élémentaires, 1907, op. cit., p. 49*

(2) d'après GRANDGIRARD : *extraits du manuel de COUDERT et CUIR, Mémento pratique du Certificat d'études*

POUX (422 pages) et les Sciences physiques et naturelles, de L. BRISSET (430 pages) (1). Le tout, auquel s'ajoutaient très probablement un livre de géographie et un livre d'Instruction civique, moins épais l'un et l'autre, représentait un total considérable de plus de 2 000 pages. De plus, par leur typographie serrée, par leur illustration réduite en surface quoique abondante en vignettes, ces ouvrages contenaient au moins, à nombre de pages égal, un volume de texte (évalué en nombre de mots) double de celui des manuels modernes. Par la suite, on ne pourra que revenir à un allègement progressif des livres élémentaires. Après ces analyses, il faut convenir qu'il est presque impossible de rencontrer et de décrire des livres scolaires conformes à une typologie rigoureuse. Sauf exceptions promises à l'insuccès, (cf. Histoire de la France et de sa civilisation, par ROGIE et DESPIQUES (2), ils amalgament les formules déjà connues, selon l'heureuse métaphore de MONTAIGNE sur les abeilles qui font leur miel en butinant de toutes parts !

Les modèles
contemporains

Tout au long des chapitres VII, VIII, IX, nous avons tenté de lier les récurrences et les changements constatés dans le fond et dans la forme des livres scolaires aux tendances immobilistes, évolutives ou contradictoires de l'éducation scolaire soumise à toutes les influences externes et internes. Comme la mise en évidence des facteurs les plus énergétiques se trouve dispersée sur un grand nombre de pages, nous estimons devoir les reprendre en une perspective plus resserrée.

Le modèle
traditionnel

Solidement implanté avant la guerre de 1914, le modèle devenu traditionnel inspirera de nombreux titres, au moins jusqu'en 1965. Il s'appuie, selon les matières, sur des principes complémentaires. En français, on peut invoquer l'influence de l'enseignement secondaire classique : les bons auteurs, la grammaire du latin (les dix espèces de mots de LHMOND se retrouvent, à peine modifiées, chez GRAMMONT-HAMON en 1965), l'ordonnance du discours écrit selon les canons de la rhétorique, le vocabulaire présenté par thèmes selon la

(1) v. infra, *Bibliographie des manuels anciens*

(2) v. supra, p. 133 et supplément X

méthode synthétique, etc... En morale et en instruction civique, en lecture aussi, le conservatisme social est évident, avec l'attachement au type de communauté rurale, au folklore. En Arithmétique, comme en Sciences appliquées, on respecte, jusqu'en 1970, la mission attribuée à l'Ecole par Jules FERRY, la préparation à la vie pratique, et les auteurs se recommandent toujours explicitement de cette référence. Sur le plan proprement didactique, le mode de présentation des faits et notions conserve, dans cette famille de manuels, un caractère rébarbatif, conforme à la pédagogie de la défiance que caractérise M. PROST (1). Non seulement ^{s'y} ~~on~~ méfie ^{-t-on} de la paresse, de l'inintelligence, du manque de mémoire des enfants mais, encore, ^{-t-on} leur impose des programmes anticipés de deux ans sur leur maturité psychologique. On se condamne donc à ne tabler que sur l'habitude, la mémoire, le dressage. De savants pédagogues légitiment une telle ascèse par des arguments empruntés à ALAIN et, même, aux partisans des (vraies) méthodes actives : la classe vivante n'est souvent qu'une parade qui trompe le maître sur l'activité mentale des enfants (DEWEY, Albert THIERRY) ; le jeu n'instruit pas (DUHAMEL) ; l'enfant n'aime pas les puérités, il méprise le maître qui fait l'enfant, il recherche naturellement le dur plaisir de l'étude, il comprend qu'il faut s'ennuyer d'abord et que la récompense vient ensuite et d'autant plus vite (ALAIN). Et, pour ALAIN, les livres sont de grands modèles, avec la musique, le latin, la géométrie. A deux reprises, on verra resurgir l'apologie de l'effort pour l'effort : après la Seconde Guerre mondiale, alors qu'il fallait reconstruire la France moralement, intellectuellement, matériellement. La densité des manuels fut accrue entre 1945 et 1952, puis se relâcha. En 1960-61, on crut apercevoir une dégradation effrayante de la grammaire et de l'orthographe, et le cri d'alarme fut suivi d'une nouvelle floraison de livres jugés plus complets et plus efficaces. Après 1970, les tentatives d'innovation pédagogique provoquent la résistance et la contre-offensive des partisans, toujours présents et vigilants, de la rigueur des disciplines fondamentales et des méthodes d'enseignement. Cette fois, les auteurs

(1) PROST, op. cit., p. 280

*e dur plaisir
de l'étude*

de livres scolaires se laisseront-ils impressionner ?

Un autre blocage de type traditionnel fut longtemps exercé par les examens, Certificat d'Etudes et Examen d'entrée en sixième. Il n'est que trop certain que la plupart des livres du CM2 (ou 7ème) et de la classe de Fin d'Etudes s'alignaient plus volontiers sur les sujets d'examen que sur tout autre critère culturel.

Enfin, sur un plan purement épistémologique, nous avons souligné, à plusieurs reprises, la rémanence des approches synthétique et déductive, que nous rattachons aussi au système traditionnel. Bien qu'on admit depuis longtemps la démarche expérimentale, définie par RENAN, par Claude BERNARD, le mode de perception syncrétique ou global dégagé par CLAPAREDE et DECROLY, le type d'enseignement le plus répandu et la majorité des manuels conservèrent la construction synthétique (lecture, grammaire, vocabulaire) et le raisonnement déductif (sciences, histoire, géographie, arithmétique, orthographe). L'appel des Instructions officielles à un enseignement intuitif était, d'avance, voué à l'échec. Il y avait, il y a encore, à cela, d'excellentes raisons : la démonstration déductive est parfaitement économique en matériaux et en temps. Le livre ou le maître énonce la règle, la loi, et il suffit d'un ou deux exemples pour l'illustrer. A l'inverse, pour alimenter l'intuition, il faut présenter un grand nombre de faits, les comparer, les trier, en éliminer, savoir attendre, savoir perdre du temps, obtenir des hypothèses provisoires, puis les vérifier avec de nouveaux faits, etc... Combien de professeurs et d'instituteurs sont-ils décidés à jouer cette carte éprouvante, avec ou sans l'aide des manuels ? L'échec prévisible de la pédagogie d'éveil se situe tout entier dans cette question.

Si nous considérons à présent l'autre volet de notre dyptique des manuels contemporains, c'est-à-dire ceux qui ont adhéré plus volontiers au progrès psycho-pédagogique, nous rencontrons d'abord la masse de ceux qui ont cédé à l'engouement pour les centres d'intérêt, après 1920, et

.../...

*La démarche
luctive est
lus économi-
que*

*autres manuels
se réclament du
progrès psycho-
pédagogique*

pendant les quarante années suivantes. Nous avons rapidement montré, au chapitre VII, comment les véritables intérêts enfantins, mis en évidence par Ovide DECROLY, furent travestis en une sorte de catalogue passe-partout pour almanach populaire (1). Nous y sommes revenu au chapitre VIII(2) ; après 1963, l'influence de la pédagogie des classes de transition introduisit un thématisme quelque peu élargi et renouvelé, sans que les intérêts stables accordés à chaque étape du développement enfantin soient pris en compte beaucoup mieux qu'auparavant.

La querelle du globalisme et de la construction synthétique n'est toujours pas apaisée à propos de l'apprentissage de la lecture. S'il apparut quelques "méthodes" de lecture globalisantes (la dernière en date, "Gridi ; lapin des bois" est toute récente (3)), elles ne s'imposèrent pas et l'édition continua à s'intéresser aux méthodes syllabiques améliorées par l'image, pour répondre à la demande de la clientèle. Par contre, en grammaire, si les manuels synthétiques résistèrent longuement, (de la lettre à la phrase en passant par la syllabe, le mot, la proposition), ils sont aujourd'hui tous remplacés par des méthodes fonctionnelles ou structurales qui étudient, d'abord, les différentes formes de phrases avant de les segmenter en groupes que les uns distinguent par la fonction, les autres par la morphologie. En vocabulaire, les listes de mots groupés d'après le sens se sont également évanouies, malgré la faveur des instituteurs pour qui la chasse aux mots était un plaisir facile.

Nous n'avons pas manqué de souligner, au passage, le remplacement progressif des livres de sciences, histoire, géographie, fondés sur la déduction par des collections faisant davantage appel au document inducteur (4). Sans doute, pour satisfaire au désir d'ordre et de clarté des maîtres préparant et dirigeant leurs leçons, les auteurs jalonnent-ils le plan de leurs chapitres par des titres de paragraphes, des phrases récapitulatives soulignées ou enca-

(1) v. supra, pp. 157

(2) v. supra, p. 181

(3) JULIENNE et CHAUVEL, *Gridi, lapin des bois*

(4) v. supra, pp. 190, 200

es centres
l'intérêt

le mode -
l'appréhension
global

la découverte
par l'intuition
le document
inducteur

drées, des termes et expressions mis en valeur dans le texte et par l'inévitable résumé-conclusion. Lorsque ce travail est trop bien fait, l'observation et le questionnaire de découverte deviennent un rite superflu, puisque l'essentiel est dit, d'avance, par le manuel. Malgré l'apparition des documents (photographies, croquis, textes) la démarche reste déductive. Bien des enseignants de l'école primaire comme de l'école secondaire l'ont compris ainsi, puisqu'ils ramènent l'illustration du livre à un complément facultatif qu'on utilise si l'on a du temps, la leçon finie. C'est après 1965 qu'on voit apparaître des manuels qui s'efforcent de ne pas trop hypothéquer la capacité d'étonnement, d'imagination, d'analyse et de synthèse des élèves. Les documents y sont sélectionnés et disposés matériellement de façon à servir de point de départ et non d'aboutissement. Les titres restent neutres ou interrogatifs. et, seule, la dernière phrase de chaque paragraphe condense l'idée, le concept, qui a dû naître peu à peu de l'activité de la classe. C'est encore trop, dira-t-on, et l'élève qui prend de l'avance sur son professeur n'aura guère d'effort à fournir pour découvrir, par exemple, qu'un insecte a six pattes et un arthropode huit, s'il l'a lu avant d'observer les animaux. Il faut, pourtant, saluer le progrès à son juste prix, lorsqu'il est manifeste, et nous savons que ceux des manuels sont lents. Nous avons remarqué la valeur, sous cet angle, de quelques collections antérieures à la mutation de 1969-1972 et, actuellement, les éditeurs reprennent avec prudence la parution d'ouvrages de plus en plus documentaires et de moins en moins didactiques, pour la pratique des activités d'éveil.

*Le livre comme
instrument d'ap-
rentissage par
exercice in-
tellectuel*

Jusque là, nous avons surtout montré le manuel comme une source d'information, qu'elle soit élaborée (exposé dogmatique), ou qu'elle doive être extraite par un travail collectif d'élucidation à partir d'un stock de documents non pas bruts, mais partiellement préparés par les auteurs (méthode inductive). En réalité, depuis bientôt trente ans, les livres tendent à devenir surtout des recueils d'exercices, à la demande des utilisateurs. On peut donc dire que leur vocation instrumentale, didactique, s'est développée sous l'in-

fluence des théories psychologiques de l'apprentissage. Bien que les instituteurs ne soient guère informés dans le détail des travaux de PIAGET ou de SKINNER, ils se sont persuadés de longue date que l'esprit de l'enfant se forme mieux avec un grand nombre d'exercices impliquant diverses opérations mentales qu'avec de simples copies et la restitution mécanique d'un résumé appris par coeur. Ils recherchent donc des livres avec "beaucoup d'exercices" et, si possible, nouveaux et ingénieux. L'émulation et l'imagination des auteurs furent donc sollicitées en ce sens. Bien entendu, ce sont les livres de langue française et les livres d'arithmétique qui se prêtent le mieux à la gymnastique de l'esprit. Ce ne serait guère opératoire en lecture, sauf dans le cas du livre unique, où le texte littéraire est à l'origine d'une famille de leçons de français coordonnées. Quant aux autres disciplines, dans le groupe des activités d'éveil, nous ne connaissons pas de méthode ayant repris l'idée des "bandes enseignantes" de FREINET, qui pouvaient passer pour une approche de type skinnérien. Les bandes enseignantes elles-mêmes, incorporant les programmes de 1945, n'ont, à notre connaissance, pas été actualisées.

*a gymnastique
de l'esprit*

*s auteurs de
manuels exposent
leurs inten-
tions*

Nous terminerons cette typologie des séries de manuels influencées par la recherche pédagogique empirique ou scientifique par une analyse de quelques préfaces. On pourrait utilement consacrer une étude approfondie à l'analyse de plusieurs ensembles de préfaces, opposés selon des critères historiques, psychologiques, sociologiques ou purement didactiques. Les auteurs se veulent progressivement plus modestes, utiles, pratiques ; ils proposent des outils fonctionnels, efficaces, éliminant progressivement tout discours finaliste et masquant avec prudence les ambitions que certains de leurs prédécesseurs exprimaient sans humilité car, au XIXe siècle, il n'était pas rare de trouver des préfaces franchement déplaisantes par leur naïve arrogance. M. BELEZE, M. RAPET, n'étaient guère plus modestes que JULIEN, l'auteur du "Petit Moniteur d'Orthographe". En 1928, RINGOT et SOUCHIER, au début de leur "Méthode de Composition Française", se flattaient d'amener les élèves à un niveau stylistique étonnant et inséraient d'ailleurs plusieurs rédactions modèles obtenues par leur méthode.

*alage de
'auto-
tisfaction*

.../...

Ne pouvant étudier des centaines de préfaces, souvent significatives, pourtant, nous nous contenterons d'opposer les deux tendances signalées ci-dessus, l'une, la plus ancienne et progressivement effacée, qui embrasse l'avenir de l'enfant, de la société et de la République ; l'autre, qui se contente de vouloir soutenir le travail quotidien de l'écolier, tel qu'on le connaît, au niveau scolaire considéré. En 1913, GUIOT et MANE affirment que l'Histoire est la véritable école du patriotisme ; c'est le livre de lecture par excellence. Ils veulent faire de leurs élèves des hommes de progrès, de bons et sincères républicains, d'excellents Français, qui seront convaincus de la grandeur de l'oeuvre accomplie par la Révolution française et continuée par la Troisième République : "Du commencement à la fin, le plan de nos modestes livres tend vers ce but". "Connaissant le taudis (1) où, avant 1789, leurs aînés apprenaient à lire et, rarement, à écrire, nos élèves béniront la générosité de la République, qui a ouvert aux plus intelligents, aux plus travailleurs d'entre eux, les perspectives d'un brillant avenir, et qui, dans chaque village, a élevé l'école modèle, le château républicain de l'enfance" (2). Cette profession de foi va aussi loin que possible et nous n'en trouverions que des imitations plus pâles. En 1963, ABENSOUR et PLANEL préfacent leur Géographie documentaire en justifiant d'abord sa carrière déjà longue : "l'ouvrage que nous présentons aux maîtres et aux élèves du Premier degré demeure, en 1962, ce qu'il était lors de sa publication en 1939" ; modifications et rectifications nécessaires ont permis de lui maintenir son caractère de jeunesse et de nouveauté... L'étude primordiale demeure celle de la France et de son rayonnement outre mer... "Nous

*reconnais-
sance pour la
République
généreuse*

*es visages de
la France et son
rayonnement dans
le monde*

(1) GUIOT (J) et MANE (Fr.), *Histoire de France*, CE
 (2) souligné dans le texte

indispensables connaissances que tout enfant de France doit avoir sur sa patrie et son rayonnement dans le monde" (1).

*La moralité
et le bonheur
par la lecture*

Voici, parmi d'autres, un livre de lecture de 1909. Les auteurs se défendent de vouloir y incorporer des connaissances exactes, ni de réunir une série d'extraits documentaires destinés à venir à l'appui des diverses leçons du programme. Ce n'est pas un factice roman enfantin. Leur conception a été plus haute et plus large. La lecture doit être une halte reposante, pendant laquelle l'esprit et le coeur de l'enfant se détendent et, doucement, s'épanouissent. Ce nouveau livre va devenir un compagnon aimé, provoquer le jugement, la réflexion, la méditation féconde, donner à la jeune imagination de l'enfant un essor qui le transporte, sans l'égarer, au-delà de l'horizon scolaire. Cependant, quelques détours de phrases contredisent ces intentions hédonistes : on veut éveiller ... des pensées neuves et toujours moralisatrices ; l'esprit général qui a inspiré le livre répond aux aspirations sociales actuelles. De plus, l'ouvrage cache, sous sa diversité, un ordre parfaitement rationnel et, à propos de l'initiation littéraire, les auteurs reviennent sur l'idée que les impressions pures et élevées éveillées par les grands chefs-d'oeuvre sont un élément de moralité et de bonheur. Ils ont créé un appareil pédagogique qu'ils trouvent aussi suggestif que possible par l'ingéniosité de ses aperçus et la fécondité de ses vues (2).

*Les auteurs
ambitieux mais
sans prétention*

M. MIRONNEAU, en 1923, recherche la simplicité mais non la facilité : l'enfant doit s'élever, le texte ne doit pas s'abaisser. Malgré cela, les arguments avancés sont la joie des élèves, l'intérêt, le plaisir, l'attrait et, tout de même, la valeur littéraire et morale : "L'élève aura en main un livre qui charmera son esprit, touchera son coeur et réjouira ses yeux. Comment ne pas l'aimer ?" (3)? En 1931, on retrouve un roman pédagogique où M. et Mme TARNIER se défendent de toute prétention, proposent une trame légère qui retiendra l'intérêt et l'attention, mais ils désirent, de plus, fortifier

(1) ABENSOUR (L) et PLANEL (L), *Géographie documentaire*, C.M.

(2) LIQUIER (R), FOURNIER (M), *Lectures pour l'Ecole et pour la vie*

(3) MIRONNEAU (A), *Choix de lectures*, C.M.

l'amour des arbres, des fleurs, des bêtes, offrir du merveilleux et de la fantaisie, dans huit contes derrière lesquels se cachent des vérités d'expérience morale. Ils donnent aussi des exercices simples, courts, peu nombreux mais très variés (1). C'est aussi l'ambition de BRANGIER et BALLEREAU : questions qui sollicitent l'intelligence, exercent la réflexion et obligent à l'effort, exercices sur le sens des mots, construction de phrases, construction de paragraphes. Pour cela, des textes vivants, variés, pittoresques, charmants, mais également solides, d'une écriture soignée. Rien de mièvre, tout vaut mieux que l'insignifiance. Répartition annuelle en trente-cinq centres d'intérêt et un découpage de chaque morceau en paragraphes numérotés "pour familiariser l'enfant avec la notion d'ordre, de plan, de composition, pour permettre une investigation fructueuse..." (2).

Les instruments
opérationnels
sur le calcul

Les manuels de calcul échappent plus aisément aux "bonnes intentions" d'ordre éducatif, extérieures à l'enseignement *stricto sensu*. Ils veulent être des instruments commodes et sûrs (3), organisés pour faire comprendre, apprendre et agir (4). Les élèves, avec eux, travailleront en profondeur, avec ordre et précision, ils apprendront à observer méthodiquement, à comparer, à réfléchir pour découvrir ou pressentir (5), ils calculeront avec intelligence, exactitude et rapidité. Ils recevront un enseignement à la fois utilitaire et éducatif (6). De plus, les leçons se suivent en parfaite concordance, dans l'ordre même où il convient de les faire et de les étudier.. Cette coordination, cette pénétration des divers enseignements, pratiquement réalisée suivant un plan très net, est une grande nouveauté dont les maîtres apprécient l'efficacité (4-3). Il faut nécessairement la réaliser si l'on veut donner à l'enseignement l'unité, la cohésion et la précision qui le rendent vraiment éducatif,

-
- (1) TARNIER, *Claude et Antoinette à la maison forestière*
(2) BRANGIER (L), BALLEREAU (E), *Les Textes vivants, C.M.*
(3) BREJAUD (H), *La pratique du calcul, C.M.1*
(4) ROYER (M) et COURT (P), *Arithmétique, F.E.P.*
(5) BREJAUD, *op. cit.*
(6) ROYER et COURT, *op. cit.*

.../...

pratique et solide (1). Les exercices et problèmes sont très modernes, très pratiques, nouveaux et intéressants et rédigés d'une façon aussi suggestive que possible, afin d'éveiller la curiosité (2), de provoquer et soutenir l'effort. Les sports, l'actualité, les découvertes les plus récentes y ont une place abondante. Mais on a pris soin de réserver la part essentielle aux problèmes de la vie usuelle. Le livre de calcul se présente comme agréable à feuilleter (1 - 2) et à étudier, riche d'enseignements et, cependant, très simple et très clair, de bon usage, un livre qui cultive l'esprit et prépare à la vie. De plus, il assure une préparation sérieuse à l'examen du certificat d'études (1 - 3). De temps à autre, on modernise la présentation de façon à offrir un outil plus pratique encore et, pour cela, on renonce à l'illustration qui ne correspond plus, en 1960, au rôle fonctionnel souhaité par l'édition moderne (3). Mais on conserve l'appareil pédagogique qui fait une large place aux méthodes actives, aux recherches individuelles, aux enquêtes collectives ; les élèves sont invités à élaborer eux-mêmes le contenu de la leçon (3). Plus l'on va et plus le manuel s'imprègne des idées modernes, mais en gardant la conception traditionnelle (4). Il réalise le passage intuitif et progressif du concret à l'abstrait qui permet au concept de se dégager, peu à peu, des activités sensorielles et motrices, le passage de l'intelligence pratique à l'intelligence discursive, et la préparation lointaine mais efficace au raisonnement déductif (5). Il se conforme au programme en s'autorisant de très légères concessions voulues par la tradition, la prudence ou l'incertitude (5). De plus, habitude qui se répand en toutes disciplines, les problèmes ont subi l'épreuve de la classe, grâce à la précieuse collaboration d'un maître et de (vrais) élèves (5).

(1) ROYER et COURT, op. cit.

(2) BREJAUD, op. cit.

(3) PUGIBET (Ch), ADAM (A), GASON (P), *Arithmétique, F.E.P.*

(4) BOMPART (M), AMIOT (F), BLINEAU (G), *Calcul, C.M.*

(5) BOMPART, AMIOT, BLINEAU, *Calcul*, op. cit.

combat.
arrière-garde
e la morale

Dans ce concert de préfaces sérieuses, pratiques, fonctionnelles, les manuels de morale présentent une figure désuète. Bien que les plus récents veuillent aussi souscrire à la pédagogie nouvelle, ils rappellent que leurs cadres sont traditionnels, comme le sont les valeurs sur lesquelles est toujours fondée notre éducation morale et républicaine (1). Certes, on ne trouvera plus de leçons machinales ni de prêche ennuyeux, et les petits problèmes moraux proposés aux enfants constitueront de véritables tests, semblables à ceux dont Alfred BINET et, plus récemment, M. Jean PIAGET se sont servis pour l'étude du jugement moral chez l'enfant (1). Néanmoins, on revient toujours à l'essentiel car les réalités et les règles de la vie morale ne changent pas (2), même si l'on doit leur donner un accent d'actualité. Il faut faire entrer le précepte dans la vie de tous les jours, assurer le redressement moral (1), donner l'habitude du travail personnel et du travail en commun, préparer à devenir les membres conscients d'une vraie démocratie, dans la grande fraternité humaine qui reste l'idéal supérieur de notre espèce (2). Le livre de morale n'est pas un livre de circonstance, car il ramène au niveau de l'humaine réalité quotidienne les problèmes éternels de notre conduite et de notre destinée (2).

a nouvelle
cation scien-
fique des his-
toriens

Nous désirons achever cet inventaire de quelques préfaces témoins d'une époque ou d'une conception pédagogique évolutive, en revenant aux manuels d'histoire, les plus accusés de compromission avec la lecture, la morale, l'endoctrinement, le discours dogmatique. Sans doute conscients de ces dangers, les auteurs se veulent uniquement pédagogues, dans les préfaces récentes. Ils mettent en évidence l'appareil pédagogique, les résumés substantiels, les questionnaires numérotés, les tableaux chronologiques clairs, sobres (3 - 4 - 5). Ils vantent l'illustration, surtout documentaire, dont on remarque la

(1) LETERRIER (L) et BONNET (P), *Sur le droit chemin*

(2) CRESSOT (J), *L'Éducation morale*

(3) LAVISSE E., CONARD P., *Histoire de France*, F.E.P.

(4) CHAULANGES M. et S., *L'Histoire Vivante*, F.E.P.

(5) PERSONNE E.; BALLOT M., MARC G., *Histoire de France*, F.E.P.

nouveauté et l'ampleur, les cartes qui constituent un véritable petit atlas historique et, en général, la clarté et la simplicité (1 - 2 - 4). De plus en plus, on allège le texte (2) pour enrichir la documentation illustrée. On a le souci d'articuler chaque livre avec le Cours précédent, pour amener des rappels de faits et dates-repères (2 - 4). Tout le monde met l'accent sur les tableaux de civilisation, sur l'histoire des techniques. Il est indispensable de fonder chaque leçon sur l'observation des gravures mais rien ne vaut l'observation du réel dans le milieu local (3 - 4). Un livre a été essayé dans des classes et ses leçons ont plu aux enfants (4). C'est le même qui donne des conseils pour son emploi dans les classes rurales à plusieurs cours, accentuant ainsi son caractère pratique (4). Un seul justifie certains choix d'ordre socio-historique : introduction de l'histoire du travail, de l'évolution des techniques et des conditions de travail à travers les âges. Il a réservé une place toute particulière à la période scientifique qui commence au début du 19ème siècle. "car le plus important, sans doute, de tous les événements du siècle dernier, c'est le progrès apporté dans les conditions de la vie et du travail humain par la Révolution économique". Ce même manuel pense encore contribuer à faire que les élèves de la classe de fin d'études comprennent mieux la vie dans laquelle ils vont entrer (3).

Avec cette approche analytique d'un échantillon de préfaces, nous désirions montrer l'émergence progressive des intentions pédagogiques sur les intentions morales, politiques et sociales. En ce sens, notre démarche se situait à l'inverse de celle de Mme MOLLO, qui se proposait d'étudier exclusivement la représentation de la société dans les manuels scolaires et analysait, à cet effet, quatorze préfaces de livres de lecture (5). Elle n'a pu éluder les soucis psychologiques des auteurs, pas plus que nous n'avons isolé leurs desseins

-
- (1) LAVISSE (E), CONARD (P), *Histoire de France*, F.E.P.
(2) CHAULANGES (M. et S.), *L'Histoire vivante*, F.E.P.
(3) PERSONNE (E), BALLOT (M), MARC (G), *Histoire de France*, F.E.P.
(4) PRADEL (E), VINCENT (M), *Histoire de France*, C.M.
(5) MOLLO (S), *L'Ecole dans la société*, op. cit., p. 79

.../...

l'avenir des
élèves impose
les choix

éducatifs généraux, car les uns et les autres sont évidemment associés. Nous parvenons tout de même à un accord partiel sur le fait que la part de la morale diminue sans cesse et que la référence aux modèles patriotiques et socio-politiques, en général, s'efface sous la plume des préfaciers. Qu'ils subsistent, dissimulés, mais d'autant plus efficaces dans le développement des chapitres, c'est un autre problème que nous avons approché aux chapitres XIII, XIV et XVII. Conduits à une réserve extrême par le torrent des événements et la ruine du consensus national rêvé par Jules FERRY, les auteurs se situent volontairement et explicitement dans la technique pédagogique. S'ils conservent encore quelques aspirations d'un ordre plus élevé, ils savent qu'il convient de les "cacher" sous la diversité des thèmes, derrière les contes et les exemples (le terme était employé très franchement par LIQUIER et FOURNIER, par M. et Mme TARNIER (1)). C'était aussi l'avis de l'auteur du "Tableau des Vertus du Peuple", en 1787, partagé par SERVAN en 1863 (2). L'éducation ayant, depuis toujours, procédé par fables et par apologues, doit-on leur reprocher avec l'âpreté de la critique moderne ce qui n'est sans doute, dans leur esprit, qu'un "truc" du métier consacré par un long usage ?

La caractérisation des modèles successifs adoptés par les livres scolaires rappelle et démontre à la fois leur filiation : pendant très longtemps, ils furent rattachés aux livres de religion, en raison du quasi-monopole de l'Église sur l'éducation. Mais, parallèlement ou successivement, des modèles profanes allaient s'interposer : les codes inhérents à une vieille civilisation de droit écrit, la double influence de la littérature romanesque et de la littérature populaire avec, surtout, le roman picaresque et l'almanach. Beaucoup plus tard, la littérature enfantine naissante allait se mêler aux schémas existants pour apporter une fantaisie, parfois maladroite, à des manuels

(1) v. supra, p. 539

(2) v. supra, pp. 516, 517, 518

pesants et arides. Tout au long de ces deux derniers chapitres, nous avons voulu montrer la difficulté d'être auteur de manuel, si l'on ne veut pas trahir la science qu'on se propose, en quelque sorte, de vulgariser et si l'on s'astreint à demeurer intelligible et même attractif pour les élèves. A l'occasion des polémiques contemporaines sur l'organisation possible des études et sur le contenu des futurs programmes, tout le monde se réclame d'un "savoir scientifique du plus haut niveau", y compris dans les lettres et sciences humaines. Ne va-t-on pas, ainsi, accroître le risque de lourdeur, d'obscurité, qui menace toujours les manuels ? Et, de fait, on rencontre des livres de grammaire, de mathématique, des morceaux choisis encadrés de longs commentaires érudits, qui posent des problèmes de vocabulaire et de compréhension aux enseignants eux-mêmes. Pour la première fois, dans l'histoire des règlements scolaires, une circulaire ministérielle énumère les défauts et les qualités des manuels scolaires: "... Plus souvent encore, l'auteur d'un manuel songe surtout, en le rédigeant, aux spécialistes exigeants de la matière traitée... Craignant de les voir juger insuffisante l'étendue des connaissances apportées ou la rigueur des méthodes utilisées, il s'applique à ne pas susciter de telles critiques. Le manuel montre alors, dans sa partie didactique, une ambition scientifique excessive..." (1). Ces observations, faites de longue date par les censeurs attentifs de la littérature scolaire, sont d'ores et déjà l'occasion d'une riposte unanime de la part des Syndicats du personnel enseignant, qui accusent le Ministre de vouloir imposer un enseignement secondaire "au rabais". Pour satisfaire des exigences aussi contradictoires, il faudra donc que les futurs manuels soient érudits et sérieux sans être ni lourds ni obscurs, agréables à compulser sans tomber dans la facilité ou la vulgarité, utilisables à la fois par l'élève seul et par le groupe d'élèves en situation scolaire, complets et simples si cela est compatible, solides mais peu coûteux, modernes sans excès, conformes aux bons aspects de la tradition et, de toute façon, respectueux des nouveaux programmes. Ceux qui s'approcheront le plus

(1) *Circulaire Ministérielle n° 76-227 du 9 Juillet 1976, B.O.E.N.*
n° 28, p. 2425

de cette description auront des chances d'attirer davantage l'attention des maîtres qui, en dernière analyse, seront, à tort ou à raison, comme par le passé, les arbitres du marché.

sur les instances de la dame ? — Que vit-on en ouvrant la porte ? — Qu'était-il arrivé à l'enfant de trois ans ? — Que faisait l'enfant de cinq ans ? — Quels soins donna la dame au premier ? — A quoi réfléchit-elle en sortant ? — A quels dangers voulut-elle porter remède ? — Que fit-elle dans ce but ? — Quelle était cette dame ? — Quel titre mérite-t-elle ? — Quel autre essai du même genre avait eu lieu un peu auparavant ? — Rappelez ce que vous avez lu à cet égard dans l'histoire de Louise Scheppler ? — Dans quel pays les salles d'asile ont-elles donc été fondées ? — Dans quel pays se développa d'abord cette institution ? — Où s'établit-elle ensuite ? — Quel est l'homme respectable qui l'a rétablie en France ? — Quels progrès a faits cette institution ? — Sous la surveillance de qui est-elle placée ? — Quelle congrégation s'est formée pour diriger les salles d'asile ? — Que faut-il faire pour bien connaître les salles d'asile ? — Où l'auteur de ce récit conduisit-il ses auditeurs ? — Combien d'enfants sont réunis dans ce local ? — Que font-ils d'abord ? — Comment se préparent-ils à la prière ? — Quelles doivent être notre attitude et notre disposition quand nous prions Dieu ? — Qu'est-ce qu'a dit Notre-Seigneur en parlant d'un enfant ? — Quelle est dans un jeune enfant la principale qualité que Jésus proposait à ses disciples d'imiter ? — Qu'y a-t-il au fond d'une salle d'asile ? — Comment se font les diverses évolutions de ces enfants ? — Dites-moi de quelle manière ils lisent. — Comment s'exercent-ils à écrire ? — A quoi peuvent servir les images mises sous les yeux de ces enfants ? — Qu'est-ce qu'un boulier-compteur ? — A quoi sert cet instrument ? — De quoi sont entremêlés les exercices ? — Quel est le petit travail manuel dont s'occupent les plus jeunes ? — Que font ceux qui sont plus grands ? — A quoi sont destinés ces petits travaux ? — Quel est le principal objet des soins de la directrice ? — Quel profit les enfants doivent-ils tirer des histoires touchantes de l'Ancien et du Nouveau Testament ? — Quel effet doivent produire sur nous de bons exemples ? — Racontez-moi l'anecdote citée par l'auteur de ce récit ? — Quel était le projet d'un pauvre ouvrier ? — Comment pouvait-il l'accomplir ? — Quelle fut l'idée de la directrice de l'asile ? — Que dit-elle à ce sujet aux enfants ? — Que répondit un petit garçon ? — Que dirent les autres enfants ? — Que fit-on le lendemain matin ? — Cette action fut-elle agréable à Dieu ? — Quelle est la joie la plus pure et la plus douce que l'on puisse goûter en ce monde ?

Les Crèches.

Le 14 décembre 1844, une cérémonie simple et touchante avait lieu à Chaillot, dans l'une des rues les plus pauvres du premier arrondissement de Paris.

A. RENDU fils : Récits moraux et instructifs, Ch. FOURAUT, PARIS, vers 1860

Une lecture de 4 pages est reconstituée par un jeu de 59 questions

imprenable, et, derrière ses épaisses murailles, le baron pouvait dire qu'il ne relevait que de Dieu et de son épée.

4. **Les serfs.** — Au pied du château se trouvaient les misérables cabanes du village. L'esclavage avait disparu, mais il avait été remplacé par le servage, et la condition des paysans était très malheureuse.

Les serfs sont livrés à l'entière discrétion du seigneur. Celui-ci peut leur prendre tout leur avoir et les tenir en prison à tort ou à raison, sans avoir à en répondre à personne « fors (excepté) à Dieu. » — Le serf ne peut se marier, ni abandonner la seigneurie, sans la permission du seigneur. Il paye des redevances en nature, de lourds impôts ou *tailles* ; il est soumis à des *corvées* ou travaux manuels : c'est la *gent taillable et corvéable à merci*.

Lorsque le serf s'est acquitté de tout ce qu'il doit au seigneur, il n'est pas encore tranquille ; souvent son champ est ravagé par la meute du maître qui chasse ; souvent sa chaumière est incendiée au milieu des luttes sans fin que se livrent les puissants. Il est la première victime de l'anarchie féodale.

5. **Anarchie féodale.** — L'anarchie était générale ; les guerres privées la mettaient partout. Souvent, la terre dévastée ne suffisait plus à nourrir les hommes ; il y avait de terribles famines, de cruelles épidémies². Dans la grande famine de 1033, on mangea de la chair humaine ; un marchand osa en étaler et il en vendit. — « Avant que les chrétiens partissent pour la croisade, dit un vieux chroniqueur³, le royaume de France était en

4. Où se trouvait le village ? — Qu'appelait-on *serf* ? — Quel était le pouvoir du seigneur sur le serf ? — Que signifient ces mots : *tailles*, *corvées* ? — Comment appelait-on la race des serfs ? — Parlez de la condition misérable des serfs.

5. Donnez une idée de l'état malheureux de la société. — Parlez de la famine de 1033. — Qu'appelle-t-on une chronique ?

1. ANARCHIE, état d'une société dans laquelle l'ordre n'existe pas. — 2. EPIDEMIE, maladie qui attaque un grand nombre de personnes à la fois. — 3. On appelle *chroniques*, d'où *chroniqueur*, les vieilles narrations du moyen âge.

A. GREGOIRE, Nouvelle Histoire de France, GARNIER Frères, PARIS, 1890
Chaque paragraphe est numéroté et le jeu de questions, au bas de chaque page, y renvoie directement.

II

LA MORALE

[Ce chapitre n'est point un chapitre de morale proprement dit. On n'y parle point de tous les devoirs moraux et religieux de l'homme. On y donne seulement quelques préceptes de morale individuelle et surtout de morale sociale. Le principal objet de la *Première année d'Instruction civique* est de marquer les devoirs des hommes les uns envers les autres et envers la patrie.]

I. — Les devoirs envers nous-mêmes.

60. A mesure que vous grandissez, vous devenez plus sérieux. Réfléchissez sur vos devoirs.

61. Vous avez des devoirs envers vous-même, c'est-à-dire envers votre corps et envers votre âme.

62. On garde les santés robustes, on refait les santés faibles par une bonne hygiène.

63. L'hygiène commande la propreté : lavez soigneusement et fréquemment tout votre corps.

RÉCIT V. — Un bon charlatan.

I. UNE IDÉE DU DOCTEUR JOHN BURNETT.

M. John Burnett est un Américain, bizarre, comme beaucoup d'Américains. Il a une immense fortune, qu'il a gagnée comme médecin, à New-York. Le jour où il a atteint sa cinquantième année, il a fait ses adieux à sa nombreuse et riche clientèle, et il est allé se bâtir un château à la campagne.

Là, il s'est ennuyé, comme il arrive souvent aux gens qui ont mené une vie très active. Lui, très gai d'ordinaire, il devenait triste ; lui qui avait un appétit célèbre dans toute la ville, il mangeait de moins en moins. Il se creusait la tête pour savoir comment employer le reste de son existence.

Un jour, il se promenait dans son parc, en lisant un journal de médecine. Il y vit que beaucoup d'hommes mouraient jeunes dans un des États de l'Union américaine, parce que les habitants

60. Que faut-il faire en grandissant ?
61. Quels devoirs avez-vous envers vous-même ?

62. Que fait-on par une bonne hygiène ?
63. Parlez de la propreté.

P. LALOI, la première année d'Instruction morale et civique

A. COLIN, PARIS, 1892

rendre plus faciles à cultiver ou plus aptes à recevoir et à utiliser les engrais.

69. Les principaux amendements sont : la **marne**, argile fortement calcaire, qui convient pour les terrains siliceux ; la **chaux**, qui améliore les sols argileux et les sols humifères ; le **plâtre**, que l'on peut utiliser pour certaines cultures (trèfle, luzerne, vignes) à la place de la marne ou de la chaux.



FIG. 13. — Four à chaux : On y calcine de la pierre à chaux ; il se dégage de l'acide carbonique, il reste de la chaux.

On désigne sous le nom de **marnage**, **chaulage**, **plâtrage**, les opérations qui ont pour but de répandre sur la terre arable et de lui incorporer de la marne, de la chaux ou du plâtre.

QUESTIONNAIRE.

55. Qu'appelle-t-on sol ou terre arable ?
56. Qu'est-ce que le sous-sol ?
57. Quelles propriétés essentielles doit posséder la terre arable ?
58. Comment ameublît-on la terre arable ? Pourquoi l'ameublît-on ?
59. Pourquoi faut-il que l'air pénètre dans le sol ?
60. Quel est le rôle de l'humidité du sol ?
61. Pourquoi faut-il que la terre sèche au soleil ?
62. Comment montre-t-on le

pouvoir absorbant du sol ?
63. Quelle est l'importance du sous-sol en agriculture ?
64. Quel est l'inconvénient d'un sous-sol imperméable ?
65. Quel est l'inconvénient d'un sous-sol trop perméable ?
66. De quoi se compose la terre végétale ?
67. Quelles sont les principales variétés des sols cultivés ?
68. Qu'entend-on par amendements ?
69. Quels sont les principaux amendements ?

1. Le Maître parlera avec soin des principaux amendements utilisés dans la commune.

O. MONDIET, A. AIGNAN, Introduction à l'étude de l'agriculture, GEDALGE,

PARIS, 1898

Un catéchisme scientifique

« Chaque famille fut taxée à tant de sel par tête, depuis les grands-parents jusqu'aux tout petits enfants. Et cet impôt de la gabelle était alors si durement exigé que dans bien des familles, pour pouvoir le payer, on se passait de pain. »

A peine M. Dumay avait-il fini de parler que l'horloge sonna l'heure du souper; le couvert fut vite mis.

— « Eh bien, mes enfants, reprit M. Dumay en s'asseyant à table, vous voyez que les devinettes ont parfois leur utilité. Je serai content si de temps à autre l'un de vous peut nous en proposer une, ou bien encore nous faire quelque lecture, pour occuper nos longues veillées d'hiver.

— « Oui, papa, » dirent les enfants. [24]

25. — Un apologue.

A quelques jours de là, un soir que toute la famille était réunie pour la veillée, petite Suzette dit :

— « M^{me} Delorme nous a lu en classe une sorte de conte très intéressant. Elle m'a prêté son livre; voulez-vous entendre ce conte?

[24] **CAUSERIE : Sciences naturelles.** — Qu'est-ce qui cause la gelée et la neige? — Si l'on échauffait de la glace et de la neige, que deviendraient-elles?

Quelle saison précède l'automne? — Quelle saison suit l'hiver? — Dans quelle saison les jours sont-ils le plus longs? — Dans quelle saison sont-ils le plus courts? — De quel côté vient le vent qu'on appelle la bise?

Géographie. — Quel est le chef-lieu de la Haute-Saône? — du

— « Volontiers, répondit le papa, surtout si tu lis bien, ni trop haut ni trop bas, ni trop vite ni trop lentement, sans mâcher tes mots et sans oublier de t'arrêter un peu aux virgules, aux points, en tenant compte, enfin, de tous les signes de ponctuation.

— « J'essayerai, papa, » répondit Suzette.

Et, après avoir toussé légèrement pour s'éclaircir la voix, elle commença :

APOLOGUE.

I

Aux temps lointains, il n'y avait en France ni villes ni villages. Tout le pays n'était qu'une vaste forêt de chênes, de hêtres, d'ormes, de frênes, d'arbres de toute sorte, enchevêtrés de ronces et d'herbes.

Les loups, les ours, les lynx, les chats sauvages y erraient en liberté.

Dans un coin de forêt, vivaient un homme et sa femme. Ils n'avaient pas de maison, ils ignoraient l'art de cultiver la terre; ils ne savaient

Doubs? — A quel pays de l'Europe touche ce dernier département? — Sur quelles mers se trouve le littoral de la France? — Citez les principales villes du littoral de la Manche. — Citez celles du littoral de l'océan Atlantique. — Citez celles du littoral de la Méditerranée.

Histoire. — Qu'était-ce que la gabelle? — Quel roi de France établit cet impôt?

Ménage. — Connaissez-vous des substances autres que la viande conservées dans le sel par les ménagères?

Le modèle juridique

ÉLÉMENTS DU LANGAGE.

CHAPITRE PREMIER.

DU NOM.

15. Le *nom* est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose.

16. Il y a deux sortes de noms : le *nom propre* et le *nom commun*.

Le *nom propre* est celui qui n'appartient qu'à une seule personne ou à une seule chose, comme *Pierre, Paul, Paris, la Seine*.

Le *nom commun* est celui qui appartient également à toutes les personnes ou à toutes les choses de même espèce, comme *homme, femme, livre, table*.

Il y a des noms communs que l'on appelle *collectifs*, parce qu'ils désignent à la fois un certain nombre d'objets réunis, comme *foule, multitude, etc.*

Il y en a d'autres que l'on appelle *partitifs*, parce qu'ils désignent un nombre plus petit faisant partie d'un plus grand, comme *la moitié, la plupart*.

DU GENRE DANS LES NOMS.

17. Le *genre* est la distinction que l'on fait entre les êtres mâles ou femelles, et entre les choses considérées comme mâles ou femelles.

18. On distingue dans les noms deux genres : le *masculin* et le *féminin*.

Le genre *masculin* est celui qui convient aux hommes et aux animaux mâles, comme *le père, le fils, le lion*.

Le genre *féminin* est celui qui convient aux femmes et aux animaux femelles, comme *la mère, la fille, la lionne*.

Mais l'usage a donné le genre masculin ou féminin à des noms de choses qui ne sont ni mâles ni femelles : ainsi *le soleil, le lièvre*, sont du genre masculin ; *la lune, la table*, sont du genre féminin.

Il a donné capricieusement le genre masculin ou féminin, non-seulement aux noms des objets inanimés, mais même quelquefois à des noms

E. SOMMER : Cours complet de Grammaire française
HACHETTE 1862

Les connaissances sont réparties en alinéas numérotés : il n'existe aucun appareil pédagogique.

Le modèle juridique

GÉOGRAPHIE.

aurions pu offrir n'auraient été que fort médiocres, vu leur format, et n'auraient pas laissé néanmoins que d'augmenter le prix de ce volume (1).

Chapitre premier. — GÉNÉRALITÉS.

1. La géographie est la description de la terre.

2. La terre est sphérique. Son rayon moyen est de 6,366 kilomètres, et sa circonférence de 40,000 kilomètres.

3. Elle accomplit deux sortes de mouvements : l'un sur elle-même en vingt-quatre heures, et qui produit l'alternative du jour et de la nuit : c'est le mouvement de *rotation* ; l'autre autour du soleil en trois cent soixante-cinq jours six heures environ : c'est le mouvement de *translation*, qui produit le retour périodique des saisons.

(1) L'un des meilleurs atlas classiques élémentaires est celui de M. FRESAZ-MONTVAL, grand in-8, composé de 8 cartes bien gravées et coloriées. Prix : 1 fr. 20 c. — L'atlas composé de 16 cartes, prix : 2 fr. — Librairie Sarlit, rue de Tournon, 19, à Paris.

GÉOGRAPHIE.

4. Le soleil est un corps lumineux un million quatre cent mille fois plus volumineux que la terre ; il en est éloigné de trente-quatre millions de lieues.

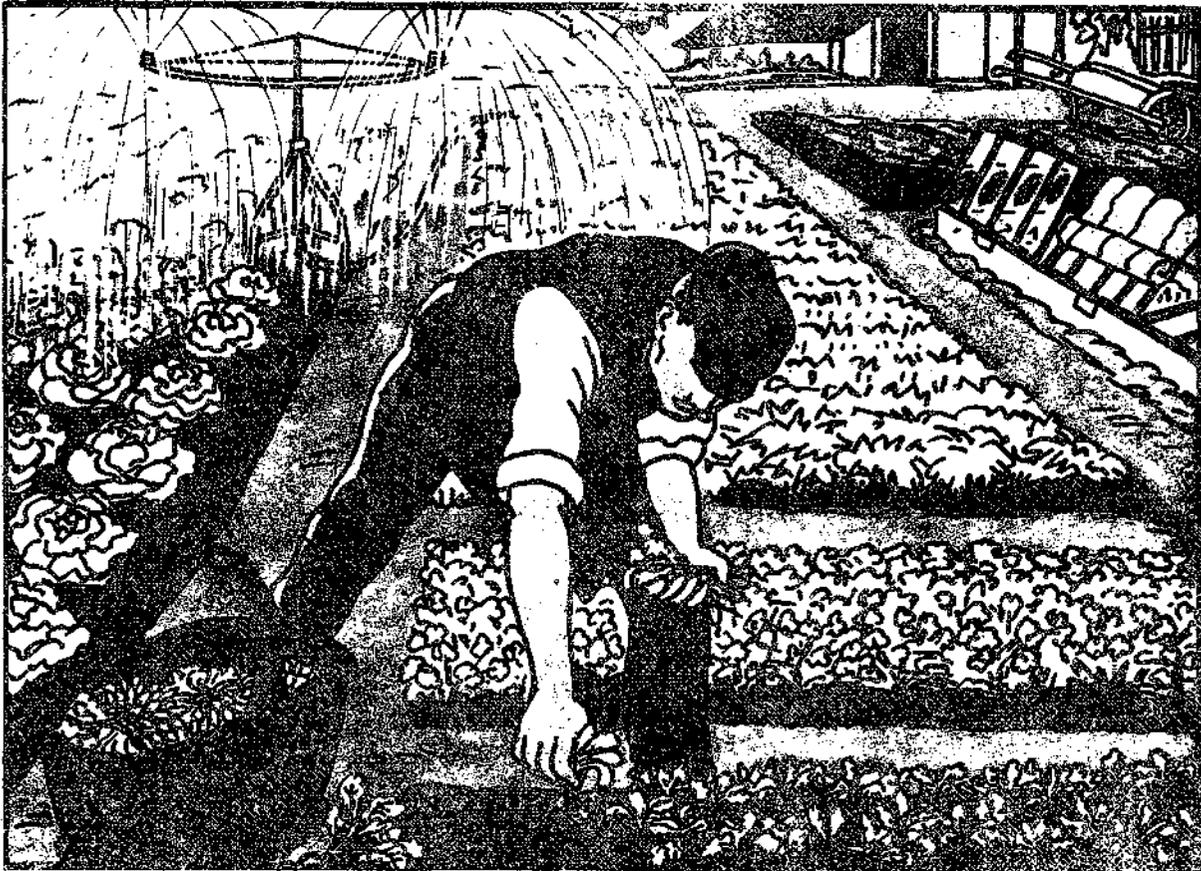
5. La lune, satellite de la terre, est opaque : elle nous renvoie la lumière qu'elle reçoit du soleil. La lune suit la terre dans son mouvement de translation ; et, de plus, elle exécute, en vingt-neuf jours et demi environ, une révolution sur elle-même et autour de la terre. C'est pendant cette révolution qu'elle offre quatre phases différentes (*premier quartier, pleine lune, dernier quartier, nouvelle lune*), dépendantes de sa position relativement à la terre et au soleil.

6. La lune est quarante-neuf fois moindre que la terre en volume. Elle en est éloignée de quatre-vingt-six mille lieues.

7. Outre la terre et la lune, il y a d'autres corps opaques qui exécutent un mouvement de translation autour du soleil ; les plus considérables sont, par ordre d'éloignement : *Mercure, Vénus, la TERRE, Mars, Vesta, Junon, Cérès, Pallas, Jupiter, Saturne, Uranus* ; on les appelle *planètes*.

8. Les étoiles sont des corps lumineux et fixes

49. — LE RADIS



OBSERVATIONS. — 1° Combien de parties voyez-vous dans un pied de radis ? Comment les appelle-t-on ? — 2° La racine est-elle entièrement dans le sol ? — 3° Combien de parties distinguez-vous dans cette racine ? — 4° Quelle est la forme de la partie charnue que l'on mange ? Sa couleur ? — 5° Que voyez-vous à son sommet ? — 6° Quelle est la couleur de la chair ? Son goût ? — 7° D'où partent les feuilles ? — 8° Quelle est leur forme ? — 9° Que sentez-vous en les touchant ? — 10° Connaissez-vous d'autres racines que l'on mange ? — 11° Que faut-il mélanger à la terre pour que les plantes poussent bien ?

Lecture. — A pleines brouettes, le maraîcher apporte du fumier qu'il mélange à la terre légère. Ni le soleil déjà chaud, ni les averses printanières ne l'arrêtent. « Sur ce sol bien préparé, petites graines rondes de radis, il nous jette à la volée. Il nous arrose soir et matin ; il arrache les mauvaises herbes qui nous étoufferaient. Bien soignées, nous pousserons vite : en vingt jours, nous deviendrons de beaux radis, roses et blancs, bons à croquer. »

RÉSUMÉ. — On cultive le radis pour sa racine, au goût agréable. Le maraîcher, à force de fumier et de soins, le fait pousser très rapidement.

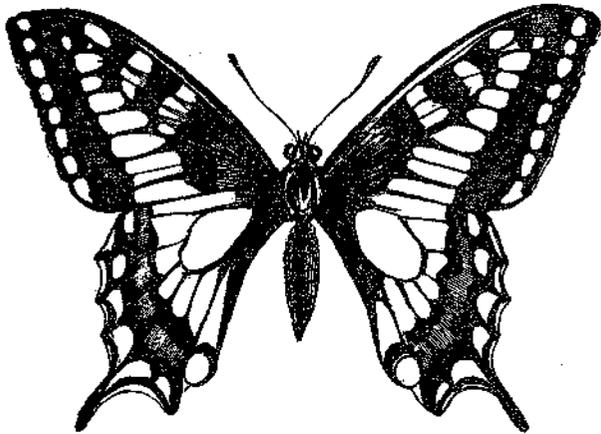
L. PASTOURIAUX, E. LE BRUN, S. BLIN, Mon Premier Livre de Leçons de Choses, DELAGRÈVE, PARIS, 1936

Le questionnaire d'observation (ou de découverte) précède le questionnaire de contrôle, renvoyé à la fin de l'ouvrage

mère, un gentil papillon, déposa un œuf microscopique dans le fond de la fleur. Celle-ci en devenant fruit...

— Ah! je comprends, je comprends, interrompit l'enfant; la fleur, en devenant fruit a donné asile et nourriture au petit ver sorti de l'œuf, et l'ingrât à grandi en dévorant son bienfaiteur.

— Justement, mon ami; il arrive même souvent que le



Papillon machaon. (Grandeur naturelle.)

gourmand après avoir mangé l'intérieur du fruit qui fut son berceau, émigre pour aller dans un autre satisfaire son appétit glouton. Dans ce cas, l'enveloppe du fruit abandonné et celle du fruit envahi portent des traces d'effraction.

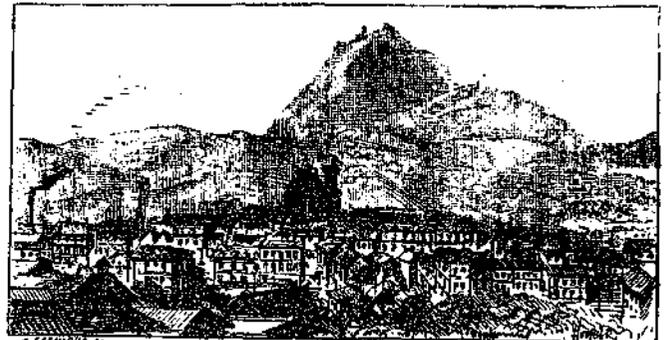
Il est donc très prudent, de cueillir les jeunes fruits piqués des vers et de les écraser sans pitié avec l'intrus qui les dévore. C'est le meilleur moyen de préserver les fruits sains.

MOTS EXPLIQUÉS

L'air contribue à la nourriture des plantes. — Les plantes absorbent par les feuilles l'acide carbonique de l'air; elles en retiennent le carbone et rejettent.

J.B. TARTIERE - De tout, un peu
Livre de lecture - LAROUSSE, PARIS 1897

Sciences, Géographie, Histoire, Morale,
Hygiène, Economie, etc...



Clermont-Ferrand.

67. — Le Tour de France à la vapeur. — Le centre de la France.

(Troisième voyage [suite].)

DE CLERMONT-FERRAND A PARIS, PAR MOULINS ET NEVERS.

Clermont-Ferrand! Descendons de wagon et, en vrais touristes, d'un pied lesté, prenons bravement l'une des trois routes qui conduisent au mont Puy-de-Dôme. De son sommet, où se dresse un observatoire établi depuis 1876, le regard embrasse, par un temps clair, toutes les montagnes d'Auvergne.

Nous pouvons admirer toute la chaîne des Dômes ou file de volcans éteints. Cette région était jadis le domaine de la fière peuplade des *Arvernes* qui, avec le jeune et beau Vercingétorix pour chef, tint longtemps en échec Jules César, le conquérant de la Gaule.

Mais, me demanderez-vous, ces volcans éteints dont vous venez de parler peuvent-ils se rallumer quelque jour? Je ne puis répondre à cette question d'une manière absolue. Seulement je vous dirai que lorsque le Vésuve, volcan d'Italie, ensevelit trois villes en un clin d'œil lors de la

Il le contient ensuite 2 dixièmes, 5 centièmes, ou mieux 25 centièmes de fois, pour lesquels vous aurez 25 centièmes de pomme.

Oh! oh! dit le roi, qui était un peu comme Ramasse-Tout, et qui n'aimait pas à réfléchir trop longtemps; oh! oh! voilà qui me paraît un peu embrouillé!

Pinchinette aperçut deux belles galettes qu'un grand laquais apportait sur un plateau pour les besoins particuliers de la famille royale.

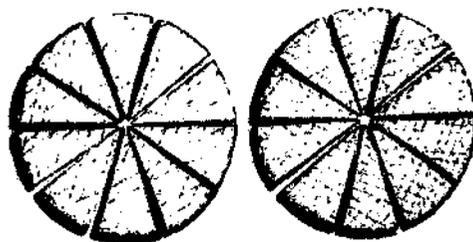
— Votre Majesté, dit-elle, serait-elle assez bonne pour désigner 8 personnes, et me permettre de partager entre elles ces 2 galettes?

Le roi se désigna lui-même d'abord, c'était trop juste; puis la reine et le petit prince; puis le ministre des finances, qui pour le moment était en faveur; puis Pinchinette et ses deux frères; et enfin, pour faire le huitième, il prit le secrétaire intime qui se trouvait là sous sa main. M. le secrétaire faisait les galettes quand il était marmiteux, et maintenant il les mangeait. Voilà ce que c'est que de devenir savant!

Quand les choix eurent été faits, Pinchinette tira

un petit couteau de sa poche, et partagea chacune des 2 galettes en dix parties. Il y en avait 20 par conséquent.

— Voyez, Sire, dit-elle, nous avons là 20 dixièmes de galette. J'en mets 16 de côté, et là-dessus nous en aurons chacun 2.



Elle coupa encore en dix chacun des 4 morceaux qui restaient, et elle eut ainsi 40 morceaux.



Prenant ensuite délicatement entre le pouce et l'index un des 40 morceaux :

Si nos bûcherons avaient su ce qui précède, ils eussent pris, sans nul doute, les précautions utiles pour empêcher maître Martin de leur jouer le tour pendable dont ils furent victimes.

Ce qui prouve une fois de plus que l'ignorance coûte cher et que comme l'a dit Montaigne, « tout mal vient d'ânerie ».

NOTE

Hiberner, hibernant, hibernation. — Se dit principalement du sommeil léthargique dans lequel certains animaux sont plongés pendant l'hiver; exemple : la marmotte et le loir hibernent dans leur terrier.

Hiverner, hivernant, hivernation. — S'emploient pour indiquer le séjour de vie active que les hommes ou les animaux font dans un autre lieu que leur résidence ordinaire; exemples : Les maçons de la Creuse vont à Paris l'été et reviennent hiverner dans leur pays; l'hirondelle hiverne dans les pays chauds.

MOTS EXPLIQUÉS

Civière. — Brancard pour porter des fardeaux.

Déception. — Désappointement, espérance trompée.

Superstitieux. — Qui a de la superstition, qui tire de vains présages de certains accidents purement fortuits ou naturels, qui a de sottises croyances.

Léthargie. — Sommeil profond qui enlève l'usage des sens.

Torpour. — Engourdissement extrême.

Questionnaire. — Racontez l'histoire arrivée aux six bûcherons des Alpes. Qu'appelle-t-on hibernation des animaux? — Que nous prouve l'histoire des bûcherons et de l'ours?

7. — Fleuves et Mers

DIALOGUE ENTRE UN VIEUX PROFESSEUR
ET SON PETIT-FILS.

L'enfant. — Grand-père! grand-père! J'ai été premier en composition de géographie!

Le grand-père. — Très bien, mon petit ami, je te fais tous mes compliments. Et sur quoi portait votre composition?

L'enfant. — Sur les fleuves et les mers de l'Europe; je les sais sur le bout du doigt.

Le grand-père. — C'est parfait si tu comprends bien ce que tu as appris.

L'enfant. — Si je le comprends? Mais... il n'y a rien à comprendre en géographie; il suffit de savoir par cœur. Ce n'est pas comme en histoire, en arithmétique, en grammair.

Le grand-père. — Ah! tu crois cela! eh bien, je vais te



prouver le contraire. Passons dans mon cabinet de travail où j'ai justement une carte de France et un planisphère. Je vais te poser quelques questions sur ce que tu crois bien savoir, et je te permettrai de regarder la carte pour me répondre. Voyons, y sommes-nous?

L'enfant (une règle à la main, les yeux brillants d'impatience). — Oui, grand-père, j'attends.

Le grand-père. — Montre la Garonne.

L'enfant. — La voici. Elle a sa source dans les Pyrénées, en Espagne; elle arrose Toulouse, Agen, Bordeaux

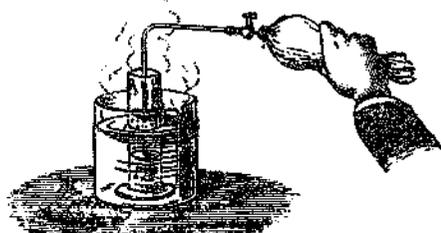
Phosphore.

271. Propriétés du phosphore. — Le phosphore est un corps solide à la température ordinaire ; il est incolore et son odeur rappelle celle de l'ail ; de plus, il a la propriété d'être lumineux dans l'obscurité.

Complètement insoluble dans l'eau, le phosphore se dissout très bien dans le sulfure de carbone. Cette dissolution possède la propriété d'enflammer spontanément les corps combustibles sur lesquels elle est versée ; cette inflammation est due au phosphore extrêmement divisé qui reste sur les corps après l'évaporation du sulfure de carbone.

Le phosphore a une grande affinité pour l'oxygène : il s'enflamme spontanément dans ce gaz à la température de 30°, et dans l'air, à celle de 60°.

La combustion du phosphore peut s'obtenir même au sein de l'eau ; pour réaliser cette expérience, il suffit de faire



arriver de l'oxygène sur du phosphore placé dans de l'eau dont la température est portée à 50°, et aussitôt on voit de vives lueurs se produire au milieu du liquide.

Le choc, le frottement, la chaleur des mains suffisent quelquefois pour enflammer le phosphore quand il est sec ; aussi doit-on toujours manier ce corps avec précaution. Les brûlures par le phosphore sont très graves, par suite de l'acide phosphorique qui se produit, corps très avide d'eau et qui désorganise les tissus pour s'emparer de celle qu'ils contiennent. On traite ces brûlures en les lavant tout de suite

**Premières notions de Sciences Physiques
et naturelles, Librairie VITTE, LYON-
PARIS 1909**

39. — A QUOI SERVENT LES FEUILLES ?

1. — Les feuilles respirent.

Expérience : Plaçons dans un endroit obscur, sous une cloche, une plante et une soucoupe contenant de l'eau de chaux (fig. 206). Au bout de quelque temps, l'eau de chaux se trouble. Donc, la plante a rejeté du gaz carbonique. Si nous vérifions la composition de l'air de la cloche, nous verrions qu'une partie de l'oxygène a disparu.



Conclusion : Les plantes respirent ; elles absorbent de l'oxygène et rejettent du gaz carbonique. C'est pourquoi il ne faut pas laisser des plantes dans les chambres où nous dormons.

2. — Les feuilles transpirent.

En été, à la fin d'une journée chaude, vous avez pu constater que les plantes paraissent fanées ; puis, le lendemain matin, elles ont repris leur aspect normal. Les branches de lilas que nous cueillons au printemps se fanent rapidement ; mais lorsque leur extrémité a plongé pendant quelque temps dans l'eau, elles reprennent leur port habituel.

Ces diverses observations semblent bien montrer que les feuilles, surtout lorsqu'il fait chaud, perdent une partie de l'eau qu'elles contiennent.

**E. LAZERGES, Éléments de sciences A. QUILLIÈRE
1938**

**exemple de méthode déductive, le principe
étant donné d'avance par le titre des
paragraphes**

Équilibrons avec un autre verre d'eau.
 Quelques heures plus tard l'équilibre est rompu (fig. 11).
 Le verre portant le rameau est devenu plus léger.
 Or, l'évaporation de l'eau dans les deux verres est la même de part et d'autre. C'est donc qu'une partie de l'eau s'est évaporée par les feuilles.

CONCLUSION. — *Les feuilles rejettent la vapeur d'eau. C'est la transpiration.*

La sève élaborée. — En résumé, la sève brute se transforme dans les feuilles puisqu'elle y perd de l'eau et s'y charge de carbone.

Elle devient une sève beaucoup plus nutritive que la sève brute. C'est la *sève élaborée* qui va circuler dans toutes les parties de la plante.

3. La respiration. — Prenons encore deux flacons et, dans chacun d'eux, versons un peu d'eau de chaux limpide.

Dans l'un des flacons emprisonnons un rameau feuillé. Bouchons les deux récipients et mettons-les dans l'armoire, à l'obscurité, pour empêcher la fonction chlorophyllienne (fig. 12).



Fig. 12. A 13 heures.



Fig. 13. A 16 h., effet de la respiration.

Au bout de quelques heures, nous remarquons, sur l'eau de chaux du flacon garni, une pellicule blanche (fig. 13). Cette pellicule de carbonate de chaux n'a pu se former qu'en présence du gaz carbonique.

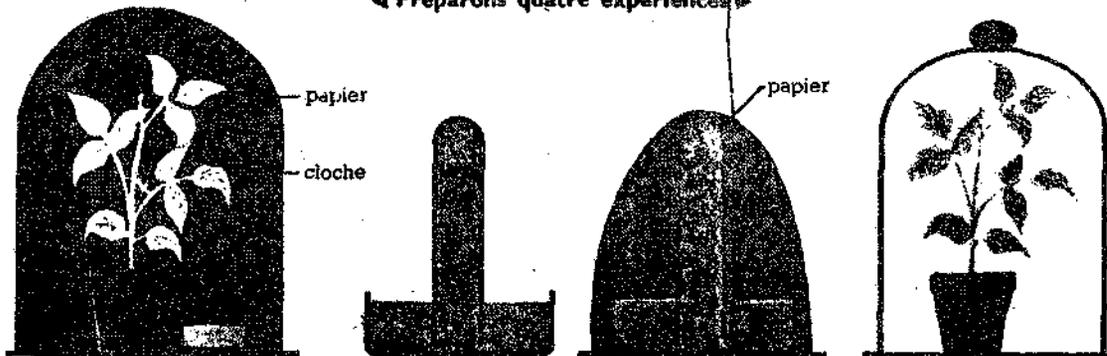
Dans l'autre flacon, l'eau de chaux est à peu près intacte.

Explication. — Les feuilles ont rejeté du gaz carbonique. Des expériences de laboratoire prouvent qu'elles absorbent de l'oxygène. Donc les feuilles respirent.

R. JOLLY, Les leçons de choses et les exercices d'observation, NATHAN, 1950

La démarche reste à mi-chemin de la déduction et de l'observation inductrice.

« Préparons quatre expériences »

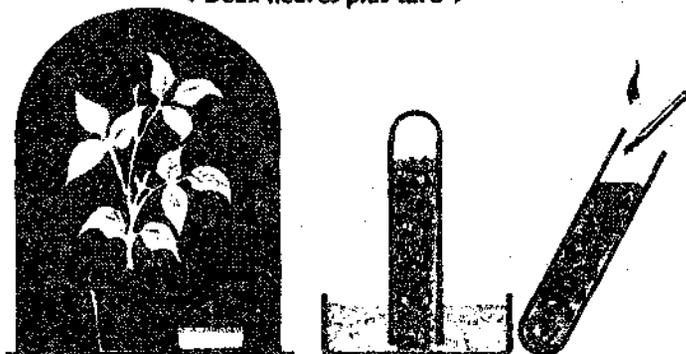


1
 Sous une cloche de verre plaçons un pied de haricot et un récipient contenant de l'eau de chaux. Recouvrons la cloche avec un papier épais.

2
 Dans deux éprouvettes remplies d'eau additionnée d'eau gazeuse, mettons du cresson. Plaçons une éprouvette au soleil et recouvrons l'autre avec un papier épais ?

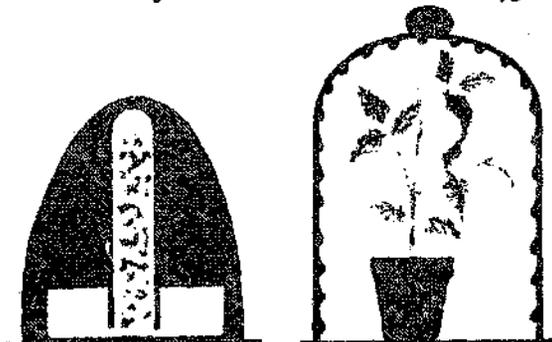
3
 Plaçons un pied de haricot au soleil sous une cloche bien sèche.

« Deux heures plus tard »



1
 Comment est l'eau de chaux ? Alors, quel gaz la plante a-t-elle rejeté ? Un animal rejette-t-il aussi ce gaz ?

2
 Que voyez-vous dans l'éprouvette placée à la lumière ? — Comment pouvons-nous vérifier que le gaz dégagé est de l'oxygène ?



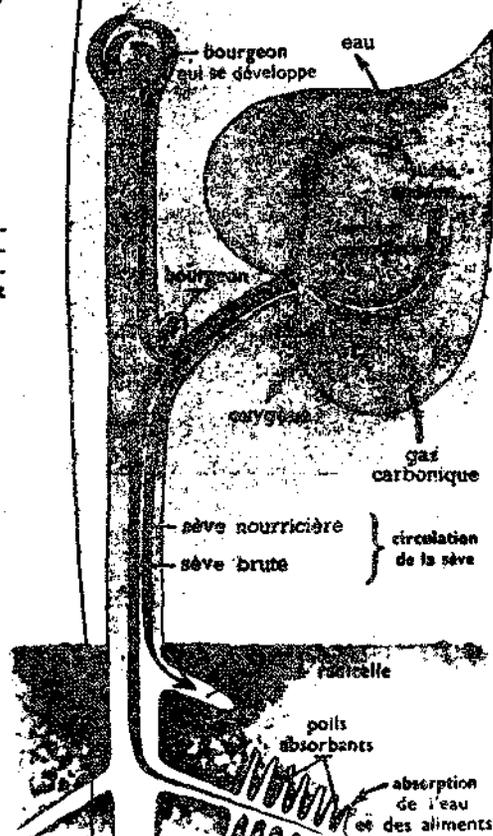
3
 Pourquoi ne s'est-il pas dégagé d'oxygène dans cette expérience ?

4
 Que voyez-vous sur les parois intérieures de la cloche ? D'où provient la vapeur d'eau condensée ?

« Le rôle des diverses parties de la plante »

Que puise la plante dans le sol ? À l'aide de quoi ?
 Que devient la sève brute dans les feuilles ? pourquoi ?
 Où va la sève nourricière ?
 À quoi sert-elle ?

lumière
solaire



M. ORIEUX, M. EVERAERE, H. BRAILLON, Sciences appliquées HACHETTE, 1959

Le dispositif expérimental est figuré sur le manuel : toutes les méthodes sont possibles, même la plus dogmatique

Preuve de la soustraction

12. — Pour faire la preuve de la soustraction, on additionne le plus petit nombre avec le reste. Si l'opération est exacte, on retrouve le plus grand nombre.

	EXEMPLES	
	3 2 8	9 0 5 8
	1 5 3	3 5 6 0
Reste	1 7 5	5 4 9 8
Preuve	3 2 8	9 0 5 8

Principes

13. — La différence de deux nombres ne change pas lorsqu'on les augmente ou lorsqu'on les diminue l'un et l'autre d'une même quantité.

EXEMPLE

Soit la soustraction $38 - 25 = 13$.
1^{er} CAS

Si j'augmente ces deux nombres de la même quantité 20, j'ai la soustraction nouvelle $58 - 45$, qui donne également 13 pour reste.

2^e CAS

Si je diminue ces deux mêmes nombres 38 et 25 de 10, j'ai la soustraction nouvelle $28 - 15$, qui donne également 13 pour reste.

14. — Lorsqu'on augmente le plus grand nombre seul d'une soustraction, ou lorsqu'on diminue le plus petit nombre seul d'une certaine quantité, le reste augmente de cette même quantité.

EXEMPLE

Soit la soustraction $78 - 46 = 32$.
1^{er} CAS

Si j'augmente le plus grand nombre seul de 17, j'ai la soustraction nouvelle $(78 + 17) - 46 = 95 - 46 = 49$.

Mais $49 = 32 + 17$, c'est-à-dire le reste de la soustraction primitive plus la quantité ajoutée au plus grand nombre.

2^e CAS

Si je diminue le plus petit nombre seul de 17 au con-

A. F. PATAISSIER, Cours Moyen d'Arithmétique
PATAISSIER, PARIS, CHATEAURoux 1896
On trouve encore une partie théorique

DÉPENSES INUTILES

Problèmes. — 343. — Un ouvrier gagne 5 fr. par jour; mais, chaque lundi, il passe sa journée au cabaret, où il dépense 4^{fr},25 en moyenne. Il fume en outre 0^{fr},15 de tabac par jour. Combien dépense-t-il ainsi inutilement dans une année?

Solution. — Ses dépenses inutiles par an sont la somme de la dépense annuelle en tabac et de la perte faite en 52 lundis.

1^o Dépense annuelle en tabac : $0,15 \times 365 = 54,75$.

2^o La perte faite en 52 lundis est égale à 52 fois la perte faite par lundi.

a. Perte faite par lundi (dépense au cabaret + valeur de la journée de travail) :
 $4,25 + 5 = 9,25$.

b. Perte en 52 lundis : $9,25 \times 52 = 481$ fr.

3^o Dépenses inutiles par an : $54,75 + 481 = 535,75$.

344. — Un homme dépense, par jour, 0^{fr},20 de tabac, 0^{fr},15 d'eau-de-vie et 0^{fr},35 de café. Que dépense-t-il ainsi par an?

345. — Un père de famille boit chaque semaine un litre d'eau-de-vie à 1^{fr},75. Avec la somme qu'il dépense ainsi annuellement, combien pourrait-il avoir de litres de cidre à 0^{fr},25?

346. — Un ouvrier a pris tous les jours, pendant 4 ans, 2 apéritifs à 0^{fr},20 et un petit verre à 0^{fr},15. Quelle somme a-t-il ainsi dépensée pendant ce temps? (Loire-Inférieure.)

347. — Un ouvrier boit chaque jour pour 0^{fr},10 d'eau-de-vie et fume pour 0^{fr},15 de tabac. Quelle dépense cette mauvaise habitude lui a-t-elle causée pendant le 1^{er} trimestre de l'année 1896? (Vosges.)

348. — Un ouvrier dépense chaque jour 0^{fr},30 de tabac et 0^{fr},55 au cabaret; le dimanche et le lundi sa dépense est doublée. Quelle somme pourrait-il économiser en 30 ans s'il perdait les mauvaises habitudes de fumer et d'aller au cabaret? (Ile-et-Vilaine.)

349. — Un fumeur consommé, tous les 10 jours, 3 paquets de tabac à 0^{fr},30; tous les 8 jours, 2 boîtes d'allumettes à 0^{fr},05 et un cahier de papier à cigarettas de 0^{fr},15. Combien, avec ses dépenses annuelles, pourrait-il acheter de kilogrammes de pain à 0^{fr},25? (Var.)

350. — Un ouvrier dépense en moyenne au cabaret 0^{fr},40 par jour et perd chaque lundi sa journée estimée à 3^{fr},50. De quelle somme cet ouvrier pourrait-il disposer à 60 ans, s'il n'avait pas contracté la mauvaise habitude de boire dès l'âge de 20 ans? (On ne tiendra pas compte des années bissextiles.) (Morbihan.)

351. — Par jour, un ouvrier gagne 4^{fr},50 et boit, en moyenne, 0^{fr},30 d'eau-de-vie à 2 fr. le litre. Il ne travaille pas le lundi et dépense, entre son eau-de-vie, 2^{fr},50 au cabaret. S'il économisait le même argent, combien aurait-il au bout de 20 ans? (Ardennes.)

352. — Un ouvrier consomme chaque jour au cabaret un verre d'eau-de-vie à 0^{fr},15 et 2 apéritifs à 0^{fr},30; il y perd, en outre, une heure de travail évaluée 0^{fr},45. Dans une année, il a 30 jours de repos pendant lesquels sa dépense au cabaret est doublée. Quelle somme économiserait-il en 20 ans s'il n'allait pas au cabaret? (Morbihan.)

S et O. MORTREUX, Arithmétique pratique et raisonnée, CM; BELIN, PARIS, 1910
On ne raisonne que sur des problèmes d'examen

L'évolution des manuels d'arithmétique

Division des nombres entiers

* (Quotient décimal)

Règle : On met une virgule au quotient, puis on continue la division.

I. Calcul mental :

— Pour diviser un nombre entier par 10, 100 ou 1 000, on sépare par une virgule un, deux ou trois chiffres décimaux à sa droite :

$$\begin{array}{lll} 14 : 10 = & 381 : 100 = & 7\,912 : 1\,000 = \\ 5 : 10 = & 22 : 100 = & 476 : 1\,000 = \\ 3 : 100 = & 635 : 1\,000 = & 82 : 1\,000 = \end{array}$$

II. Travail écrit :

464. Trouver le quotient à 0,1 près :
 $714 \text{ m} : 5 =$ $931 \text{ m} : 57 =$ $512 \text{ m} : 38 =$
465. $2\,745 \text{ l} : 84 =$ $547 \text{ l} : 175 =$ $6\,914 \text{ l} : 782 =$
466. Trouver le quotient à 0,01 près :
 $23 \text{ kg} : 6 =$ $1\,604 \text{ kg} : 92 =$ $712 \text{ kg} : 28 =$
467. $209 \text{ F} : 46 =$ $5\,108 \text{ F} : 286 =$ $32\,056 \text{ F} : 618 =$
468. Trouver le quotient à 0,001 près :
 $59 \text{ l} : 8 =$ $282 \text{ l} : 35 =$ $604 \text{ l} : 76 =$
469. $10 \text{ m} : 7 =$ $6\,106 \text{ m} : 94 =$ $5\,082 \text{ l} : 69 =$
470. Un tas de 68 planches mesure 2,54 m de haut. Quelle est l'épaisseur moyenne d'une planche (à 0,01 cm) ?
471. 800 l d'eau minérale ont rempli exactement 925 bouteilles. Que contient chacune (à 0,1 cl) ?
472. Une fermière vend 25 douzaines d'œufs à 1,80 F la douzaine. Avec l'argent reçu, combien peut-elle acheter d'étoffe à 12 F le mètre (à 0,01 m) ?
473. La maîtresse a 26 bandes de raphia de 12 m chacune pour 35 élèves. Quelle longueur recevra chaque élève ?
474. Un jardinier a récolté des fraises qu'il a pesées en plusieurs fois. Il a noté 21,600 kg, 17,850 kg, 19,550 kg. Combien peut-il en mettre dans chaque petit panier s'il veut en remplir 42 (à 0,001 kg) ?
475. Cinq alpinistes partent pour une excursion devant durer 6 j. Ils emportent 51 kg de vivres. Les trois premiers jours chacun en consomme en moyenne 1,8 kg. A quel poids de vivres devront-ils se limiter les jours suivants ?

H. BREJAUD, La pratique du calcul en 8^{ème} NATHAN, 1959

On ne procède que par exercices : tâtonnement expérimental ?

39. Nombres à virgule : division exacte par un nombre entier

Quotient exact

$$\begin{array}{l} \text{Au} \\ \text{lieu} \\ \text{d'écriture} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} 295 \xrightarrow{\times 3.7} 1\,091.5 \\ 1.8 \xrightarrow{\times 4.16} 7.488 \\ 3.02 \xrightarrow{\times 4.538} 13.704\,76 \end{array} \right. \quad \text{nous} \quad \left\{ \begin{array}{l} 1\,091.5 \xrightarrow{: 3.7} 295 \\ 7.488 \xrightarrow{: 4.16} 1.8 \\ 13.704\,76 \xrightarrow{: 4.538} 3.02 \end{array} \right. \text{pouvons} \\ \text{écrire}$$

$$\text{ou encore} \left\{ \begin{array}{l} 295 \xleftarrow{\times 3.7} 1\,091.5 \\ 1.8 \xleftarrow{\times 4.16} 7.488 \\ 3.02 \xleftarrow{\times 4.538} 13.704\,76 \end{array} \right.$$

Chacun des opérateurs $\xrightarrow{\times 3.7}$ et $\xrightarrow{: 3.7}$ est appelé **opérateur réciproque** de l'autre.

Il en est de même pour les opérateurs $\xrightarrow{\times 4.16}$ et $\xrightarrow{: 4.16}$
et pour les opérateurs $\xrightarrow{\times 4.538}$ et $\xrightarrow{: 4.538}$.

295 est le **quotient exact** de 1 091.5 par 3.7 :

1.8 est le **quotient exact** de 7.488 par 4.16 :

3.02 est le **quotient exact** de 13.704 76 par 4.538.

a , b et c étant des nombres à virgule, dire que c est le quotient exact de a par b ($a : b = c$) signifie que :

$$b \times c = a.$$

Recherche d'un quotient exact quand le diviseur est entier

	<i>dividende</i>	<i>diviseur</i>	<i>quotient exact</i>
$90 \xrightarrow{\times 12} 1\,080$	1 080	:	12
		=	90
$9 \xrightarrow{\times 12} 108$	108	:	12
		=	9
$0.9 \xrightarrow{\times 12} 10.8$	10.8	:	12
		=	0.9
$0.09 \xrightarrow{\times 12} 1.08$	1.08	:	12
		=	0.09
$0.009 \xrightarrow{\times 12} 0.108$	0.108	:	12
		=	0.009

1 à 6. Conjonctifs

1. a) Mes parents pensent que j'ai fini mon travail; ils veulent que je l'aie fini avant midi (1 passé composé, 1 passé du subjonctif).
b) Mes parents pensaient que j'avais fini mon travail; ils voulaient que je l'eusse fini avant midi (1 plus-que-parfait, 1 plus-que-parfait du subjonctif).
2. a) On craint que je prenne la mauvaise route et que je m'égar(e) (2 présents du subjonctif); b) On craint que j'aie pris... et que je me sois égaré(e) (2 passés du subjonctif).
3. a) On craignait que je prisse... et que je m'égarasse... (2 imparfaits du subjonctif); b) On craignait que j'eusse pris... et que je me fusse égaré(e) (2 plus-que-parfaits du subjonctif).
4. Il est regrettable que je n'aie pas mieux travaillé jusqu'alors. Il faut que je travaille mieux à l'avenir (1 passé du subjonctif et 1 présent du subjonctif).
5. a) Je ne rapporte rien de ma pêche, soit que je n'aie pas eu de chance, soit que je n'aie pas été adroit (2 passés du subjonctif);
b) Je n'avais rien rapporté... soit que je n'eusse pas eu de chance, soit que je n'eusse pas été adroit (2 plus-que-parfaits du subjonctif).
6. a) Si je n'ai que cent francs et que je sois seul, je ne pourrai faire mes achats (si... et que : que, remplaçant si, entraîne le subjonctif).
b) Si je n'avais que cent francs et que je fusse seul, je n'aurais pu, etc. (si et que... imparfait du subjonctif après que).

7. Écrivez les verbes suivants au présent et au passé du subjonctif à la 1^{re} personne (singulier et pluriel) :

Ex. : Que je vienne, que nous venions, que je sois venu(e), que nous soyons venus(es).
1. Venir; 2. aller; 3. mourir; 4. courir; 5. servir; 6. voir; 7. vouloir; 8. savoir; 9. boire; 10. se plaindre; 11. fuir.

8. Mettez les verbes à la 3^e personne (singulier et pluriel) de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif :

Ex. : Qu'il vint, qu'ils vinssent, qu'il fût venu, qu'ils fussent venus.

9. Écrivez les verbes soit au présent de l'indicatif, soit au présent du subjonctif (selon le sens du verbe principal).

Ex. : Je crains qu'il ne comprenne pas (présent du subjonctif).

1. Je crains qu'il ne pas (comprendre) (—).
2. Je sais qu'il ne pas (comprendre) (—).
3. Nous croyons qu'il (pouvoir) réussira (—).
4. Nous souhaitons qu'il (pouvoir) réussisse (—).
5. Nous pensons qu'il (commettre) une imprudence (—).
6. Nous redoutons qu'il (commettre) une imprudence (—).
7. Il faut que vous (obéir) (—).

10. Écrivez les verbes de l'exercice précédent soit à l'imparfait de l'indicatif, soit à l'imparfait du subjonctif. Mettez le verbe principal à l'imparfait de l'indicatif :

Ex. Je craignais qu'il ne comprit pas (imparfait du subjonctif).

G. CASTANET, A.R. NAUDON, Notre grammaire NATHAN 1962

10^{ème} SEMAINE



1. MOTS CROISÉS :

	1	2	3	4	5	6	7	8
1								
2			■	■	■			
3			■		■	■		
4		■						
5	■							■
6					■	■		
7							■	
8					■			

Horizontalement : 1. Nom commun contraire de vieillesse. — 2. Conjonction de coordination. Contraire de jour. — 3. Participe passé du verbe avoir (à l'envers). Article défini, féminin, singulier. — 4. Nom d'un objet servant à fermer une porte. — 5. Verbe nier, imparfait de l'indicatif, 1^{re} personne du pluriel. — 6. Un des pluriels de ciel. — 7. Terres entourées d'eau. — 8. Dans une pièce de théâtre, chaque acteur tient le sien. Pronom personnel, 3^e personne du masculin pluriel.

Verticalement : 1. Partie du jour où le soleil éclaire la terre. Conjonction de coordination. — 2. Participe passé du verbe avoir (féminin singulier). Conjonction de coordination. — 3. Masculin de vieille devant un nom commençant par une voyelle ou un h muet. — 4. Le jour précédent. — 5. Préposition. Nom d'une fleur qui a donné son nom à un adjectif de couleur. — 6. Participe passé du verbe savoir au masculin singulier. 18^e et 14^e lettres de l'alphabet. Conjonction de subordination. — 7. Nom de fosses où l'on conserve les grains (pluriel). — 8. Nom d'un outil pour serrer. Espace de temps durant 365 ou 366 jours (pluriel).

2. LA CHASSE AUX FAUTES :

Cette dictée contient 13 fautes d'orthographe grammaticale.

13 fautes
 Les heures. Il y a des quarts d'heures qui n'en finissent pas, et d'autres qui se savent si vite qu'on ne sait plus où ils sont pas ser... Qu'en il faut faire la lecture pendant un quart d'heure, où bien que, quand on rentre, Louise vous dit : « il y a encore un quart d'heure jusqu'au déjeuner », voilà ces polissons de quarts d'heures qui s'allongent si d'emmesurement qu'on croit qu'ils ne finiront jamais

A. LICHTENBERGER, Mon petit Troll. (Plon, édit.)

BERTHOUX, GREMAUX, Mme VOEGELE, Grammaire, Conjugaison, Orthographe, BELIN, 1953 - Procédés attrayants, cacographie

La grammaire par les exercices

CHAPITRE XX : LE MANUEL DE L'ELEVE EST-IL CHARGE

D'AIDER OU DE GUIDER LE MAITRE ?

Jusque-là, nous n'avons pas pris soin de départager convenablement le rôle des livres et des maîtres dans leurs classes. Un terrain d'entente eût été commode pour les deux partenaires impliqués dans des tâches similaires si les livres d'enseignement s'étaient réservé de présenter aux élèves (et de rappeler aux maîtres) le contenu "scientifique" préconisé par les programmes, laissant aux praticiens le soin de le personnaliser à l'adresse des écoliers. Mais, peu à peu, les auteurs étendirent leur ambition selon l'axe psycho-pédagogique, désirant peut-être aider, peut-être suppléer des maîtres défaillants. Les livres récents suggèrent tous une méthode de découverte et d'approfondissement qui double l'action du maître dans sa classe et qui l'emporte parfois, en importance, sur la part réservée au contenu notionnel. Vu sous cet angle, le manuel paraît prétendre assumer très largement la fonction du professeur et de l'instituteur. Par ailleurs, ces derniers ne disposent pas de la liberté de repousser une tutelle qui leur semblerait importune, car le livre est apprécié par les familles, qui y voient une pierre de touche pour vérifier la qualité d'un enseignement, encouragé par les municipalités et par l'Etat qui le répandent assez libéralement dans les Ecoles. De ce fait, le manuel s'impose d'ores et déjà au corps enseignant qui parvient difficilement, quand il en aurait le désir, à limiter son emprise sur sa propre liberté d'action pédagogique. Mais le souhaite-t-il ? Les membres de l'enseignement sont d'autant plus portés à accepter la présence des manuels que les éditeurs et les auteurs, par leurs aimables approches, se mettent en permanence à leur disposition, affirmant connaître parfaitement leurs difficultés et leurs besoins. Ces remarques et réflexions posent directement deux questions, éludées jusque-là, encore qu'elles aient surgi à bien des reprises :

les maîtres pourraient-ils se passer de l'aide des manuels ? Dans la négative, pourquoi demeureraient-ils liés à des auxiliaires qui pèsent si fortement sur leur conduite professionnelle ?

En consacrant un chapitre au tableau de l'enseignement saisi par les livres⁽¹⁾, nous n'avons pu manquer d'en induire, à travers les véhéments reproches adressés à la méthode livresque, que l'on demandait beaucoup aux professionnels de l'éducation. A en juger par les projets des Parlementaires de 1760, par les rapports de LAKANAL et de CONDORCET, par les Conférences pédagogiques de 1880 comme par les revendications des modernes rédacteurs des Cahiers pédagogiques, un système éducatif promis au succès réclamerait, sur le plan humain, le meilleur dans l'excellent, c'est-à-dire des maîtres sélectionnés avec discernement, formés attentivement, dotés d'un statut socio-économique qui les rende indépendants des soucis matériels comme de tout sentiment d'amertume et de frustration. Conscients de leur valeur, entourés du respect et de l'estime de la population, nul doute que leur enthousiasme permanent, qui découlerait d'une situation privilégiée quoique méritée, ne produise les meilleurs effets sur les résultats de l'éducation. C'est alors que, en pleine possession de leurs capacités intellectuelles, morales, affectives, pédagogiques, on imagine aisément que les intéressés n'éprouveraient que dédain pour le médiocre soutien des manuels et qu'ils auraient à coeur d'établir eux-mêmes la relation entre l'enfant et l'environnement naturel, humain, culturel, interpellant à la fois les choses, les vrais livres et les grands modèles créés par l'esprit, tels que le philosophe ALAIN voulait les introduire à l'Ecole. Voilà la définition de la carrière enseignante idéale lorsqu'elle transparait, en filigrane et par opposition, au moment où l'on déplore les insuffisances de ce qui existe concrètement. Mais que dit-on et, surtout, que fait-on pour traduire dans les faits des aspirations vagues parce que toujours entrevues dans un avenir mythique ?

Au début du XVII^e siècle, un esprit universel, Jan Amos KOMENSKY (dont on connaît davantage le nom latinisé de COMENIUS), "mettait

(1) v. supra, chapitre XII

*Des maîtres
comme on
les voudrait*

*Des maîtres
comme on
les voit*

Comenius

son esprit en la promotion d'un peuple éclairé et instruit, en l'avènement d'une communauté d'hommes justes et libres..." (1). Parmi les instruments de son grand projet, il mettait les livres, les manuels, et nous avons signalé, antérieurement, sa *Pansophie*, son *Orbis Pictus*, son *Juana Linguarum*. Mais, en faisant confiance aux livres, COMENIUS se défiait quelque peu des aptitudes des hommes, du moins de ceux de son époque : "on n'aurait jamais assez d'éducateurs de premier ordre ; pour des hommes et des femmes ordinaires, il voyait la possibilité de surmonter leurs faiblesses propres grâce à de bons manuels qui fourniraient des outils nécessaires et enseigneraient une méthode judicieuse..." (2). Et, de fait, l'*Orbis Pictus*, qui était pourtant une oeuvre de jeunesse, fut un "modèle insurpassé pendant deux siècles" (2).

*La Chalotais
et Rolland*

Au siècle suivant, les Parlementaires Français eurent le souci de remodeler l'enseignement secondaire, après l'expulsion des Jésuites. Caradeuc de LA CHALOTAIS publia, en 1763, son "Essai d'éducation nationale". En traçant son programme d'études, si nouveau par tant de parties, il se rendait compte des difficultés que l'on trouverait à en assurer et, pour ainsi dire, à en improviser l'exécution, alors qu'il n'existait ni maîtres capables, ni livres bien faits. Les maîtres surtout, disait-il, seront difficiles à former. Mais, en attendant qu'on les ait recrutés, LA CHALOTAIS comptait beaucoup sur les livres élémentaires qui pourraient, pensait-il, être composés en deux ans, si le roi voulait en favoriser la publication et si les Académies les mettaient au concours : "les livres seraient la meilleure instruction que les maîtres puissent donner, et tiendraient lieu de toute autre méthode. On ne peut se passer de livres nouveaux, quelque parti qu'on prenne. Ces livres, étant bien faits, dispenseraient de maîtres formés ; il ne serait plus question alors de disputer sur leur qualité, s'ils seraient prêtres, ou mariés, ou célibataires. Tous seraient bons, pourvu qu'ils eussent de la religion, des moeurs, et qu'ils sussent bien lire ; ils se formeraient bientôt eux-mêmes

(1) DENIS (Mme M.), *Contribution aux études coméniennes*, op-cit, pp. 323-332

(2) LAUWERYS (J L), *Les manuels d'histoire*, op-cit, pp. 12-13

en formant des enfants". Plus loin, la CHALOTAIS se montre plus pragmatique encore : "Je demande des livres aisés à faire, qui dispenseraient peut-être d'avoir des maîtres". Gabriel COMPAYRE, à qui nous empruntons certains extraits, s'indigne de l'idée selon laquelle le livre saurait suppléer les maîtres (1). Un peu plus tard, en 1768, le Président ROLLAND d'ERCEVILLE proposait un autre plan d'éducation au Parlement de PARIS. Lui-aussi prévoyait la rédaction de livres pour aider les professeurs. Elle serait confiée à des professeurs émérites spécialisés dans cette tâche. Ils feraient ainsi bénéficier leurs jeunes collègues de leur expérience. ROLLAND voyait aussi, dans le système, un moyen de contrôle, notamment pour les leçons de philosophie : il faut éclairer les Professeurs sans les assujettir à des formules serviles qui ôtent tout ressort au génie, en tarissant la source de l'émulation. "Si l'on obligeait les professeurs à suivre une philosophie imprimée, ou plutôt à faire imprimer eux-mêmes celle qu'ils donneraient à leurs élèves, si ces philosophies imprimées avaient commencé par être soumises à l'approbation de l'Université, on éviterait l'inconvénient de cahiers inconnus, et qui, par-là, peuvent être dangereux, et tandis qu'on fournirait aux professeurs de Province le moyen d'enseigner une bonne philosophie, qu'ils ne seraient peut-être pas en état de composer, on exciterait l'émulation des gens habiles qui travailleraient avec d'autant plus d'ardeur, que leur réputation ne serait pas concentrée dans les bornes de leurs classes. Cette philosophie publique servirait infailliblement à réunir les esprits, et à établir parmi presque tous les sujets du royaume, qui pourraient juger des matières dont il s'agit, une uniformité de sentiment sur les objets les plus intéressants de la philosophie, sur les questions qui ont rapport à la religion, comme celles de morale et de métaphysique..." (2). Cette proposition du Président ROLLAND ne constitue-t-elle pas une véritable Charte du Livre d'enseignement ? Destiné à aider les jeunes professeurs, et ceux de Province, estimés moins qualifiés, il uniformiserait

(1) COMPAYRE, *Petite histoire de la Pédagogie*, op-cit, p. 295

(2) in MDRANGE et CHASSAING, *Le mouvement de Réforme de l'Enseignement*, op-cit, p. 43

aussi les systèmes de pensée, répandrait les mêmes valeurs. Les auteurs seraient des gens habiles dont l'audience élargie stimulerait le zèle. Malgré leur qualité reconnue, il conviendrait toutefois que l'Université (peut-être l'Etat ?) exerçât son contrôle sur l'orthodoxie des livres produits.

Vingt-cinq ans plus tard, la Convention traduisait dans les faits les propositions de ROLLAND, avec le concours des "Catéchismes républicains" (1). COMPAYRE signale un projet de décret émanant d'un député mathématicien, ARBOGAST : "Il n'y a que les hommes supérieurs dans une science, dans un art, ceux qui en ont sondé toutes les profondeurs, ceux qui en ont reculé les bornes, qui soient capables de faire des éléments où il n'y ait plus rien à désirer". LAKANAL renchérisait sur la qualité des auteurs : "Il y faut un génie particulier : la simplicité des formes et la grâce naïve doivent s'y mêler à la justesse des idées ; l'art de raisonner ne doit jamais être séparé de celui d'intéresser l'imagination ; un tel ouvrage doit être conçu par un logicien profond et être exécuté par un homme sensible : on voudrait y trouver en quelque sorte l'esprit analytique de CONDILLAC et l'âme de FENELON". Dans les mêmes années, CONDORCET écrivait : "Toutes les fois qu'un homme justement célèbre dans un genre de science quelconque voudra faire pour cette science un livre élémentaire, qu'il regardera ce travail comme une marque de son zèle pour l'instruction publique, pour le progrès des lumières, cet ouvrage sera bon" (2).

A travers tout le guide pédagogique romancé de THERY, la condescendance hautaine de ce Recteur d'Académie du Second Empire envers l'instituteur de campagne transparait clairement. Il introduit, dans sa fiction de l'instituteur-modèle, une anecdote révélatrice de l'état d'esprit des dignitaires de l'Instruction publique sur les capacités culturelles des maîtres de la base. Son héros, digne instituteur de campagne, avait composé un

(1) v. supra, p. 62

(2) LAUWERYS, *Les manuels d'histoire*, op-cit, p. 7

livre de grammaire en compilant un grand nombre de traités dont sa table était couverte. Il le mit ensuite en usage dans sa classe, les inspecteurs primaires approuvaient sa méthode, les enfants la goûtaient et en profitaient. Aspirant à l'impression de sa grammaire, il envoya son manuscrit au Recteur de son Académie. Au bout de huit jours d'angoisse, le manuscrit revint, avec des notes polies, mais sévères, accompagnées d'une lettre où ses ambitions étaient louées, mais où son dessein était combattu. Le bon maître de village comprit la leçon salutaire : un instituteur ne peut se donner le ridicule de composer méthodiquement un livre, car la bonne volonté n'y suffit pas ! (1).

*seu'au XXème
siècle et de
nos jours*

En Janvier 1910, la querelle des manuels occupe la Chambre des députés. On se souvient que les évêques français avaient condamné, l'année précédente, quatorze manuels laïques de morale, d'instruction civique et d'histoire. Le Ministre de l'Instruction publique, de son côté, interdisait périodiquement certains livres confessionnels. Les orateurs ont le souci de justifier l'opportunité d'un débat sur un sujet d'apparence mineure en montrant l'importance du livre d'enseignement : "Le manuel est un élément essentiel de l'enseignement... il contient la substance de la leçon, quelquefois il en tient lieu... En outre, les manuels permettent un contrôle permanent et sur pièce de l'enseignement". (2).

*Les députés
de 1910*

Au cours du stage de l'U.N.E.S.C.O. consacré aux manuels d'histoire, en 1953, les fonctions générales du livre de classe furent passées en revue (3). Les experts internationaux confirmèrent l'opinion, désormais banale, que les livres sont écrits davantage pour les maîtres que pour les élèves. En 1846, il y avait dans l'état américain du Connecticut 215 manuels différents : "Par le vocabulaire, le style, l'intérêt intrinsèque, les émotions qu'ils éveillaient, ils étaient de nature à plaire à des adultes cultivés... Les élèves étaient visiblement considérés comme des adultes en

*Les experts
de l'UNESCO*

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

(2) FREYSSINET-DOMINJON (Mme J.), *Les manuels d'histoire de l'Ecole Libre*, op-cit, p. 71

(3) LAUWERYS, op-cit, p. 9

miniature..." Plus près de nous, dans de nombreux pays, où les classes sont nombreuses, les charges financières lourdes, les maîtres insuffisamment formés, l'équipement des classes réduit, le manuel conserve son rôle prépondérant : "il faut que maîtres et élèves puissent également y trouver un important secours". (1).

*Un ancien
Inspecteur
Primaire*

En 1960, M. BOUQUET exprime la même idée à propos des livres de grammaire : le livre est fait sans doute pour l'élève, mais il est fait aussi pour le maître. Faute de pouvoir publier, comme il serait souhaitable, surtout pour la grammaire, un livre pour le maître et un livre pour l'élève, les livres en usage en contiennent trop pour l'élève et pas assez pour le maître... l'effort d'abstraction qui est demandé aux élèves de dix à douze ans dépasse les possibilités de la plupart d'entre eux: "En définitive, et j'insiste sur ce point, il me semble indispensable d'enseigner à nouveau la grammaire aux maîtres, si l'on veut qu'ils soient capables de l'enseigner convenablement à leurs élèves. On pourrait alléger de beaucoup les ouvrages destinés aux élèves, si l'on munissait les maîtres d'une grammaire écrite à leur usage pour les instruire d'abord, et pour les aider à mener à bien cet enseignement qui les intimide ou les rebute" (2).

*Les psycho-
pédagogues*

Alors que MM. LEIF et RUSTIN développaient l'importance du livre d'enseignement pour l'élève (3), MM. VILLARD, TORAILLE, EHRHARD n'hésitent pas, après une longue démonstration sur ce même thème, à l'étendre aux maîtres : "Qu'ils n'oublient toutefois pas que les manuels sont sans doute édités pour les enfants, mais que, commercialement, ils doivent convenir d'abord aux maîtres, et au plus grand nombre de maîtres. Ils doivent donc pour être complets, contenir la matière que chacun voudrait y trouver... Que

(1) LAUWERYS, *Les manuels d'histoire*, op-cit, p. 9

(2) BOUQUET (G), *Article langue française*, Encyclopédie pratique de l'Education, p. 610

(3) LEIF (J), RUSTIN (G), *Pédagogie générale*, op-cit.

cette réhabilitation du livre soit bien comprise : auxiliaire du maître (1),
auxiliaire précieux, indispensable même, il ne saurait cependant se substituer
à lui. "Que le livre apprenne à apprendre. Je demande qu'on revienne à l'humilité
de nos premiers maîtres qui, doutant d'eux-mêmes, nous invitaient à
étudier le livre avec eux (J. PETIT, IEP)" (2).

*n Inspecteur
départemental*

En 1970, M. WADIER se livre à une analyse pessimiste des
causes anciennes et profondes qui bloquent la modernisation du système édu-
catif français. Il déplore la formation théorique tronquée des instituteurs
et le sentiment de frustration qui en découle : le jeune maître est brutale-
ment primarisé ; outre qu'on lui fait interrompre trop tôt ses études, on
lui fait affronter à cet âge la terrible épreuve de l'encyclopédisme, dans
les conditions pédagogiques les plus difficiles, celles de la classe rurale
isolée à plusieurs cours. Les conséquences de ces débuts décevants pèseront
sur toute la carrière : "... Désormais, ils vont se contenter de vivre,
intellectuellement, au niveau de leurs manuels scolaires d'école primaire
et de leurs journaux pédagogiques. Comment s'étonner si les conversations
entendues révèlent une affligeante médiocrité, la pêche à la ligne, le camping,
et le train-train familial tenant lieu de dispute d'idées ?..." (3).

*n professeur
'Université,
irecteur de
collections*

A la rentrée de 1974, le statut du livre scolaire semble
retenir l'attention de plusieurs chroniqueurs. M. MITTERAND prend vigoureuse-
ment sa défense contre les "billevesées de la pédagogie spontanéiste et l'illu-
minisme mac-luhanien". Il concède qu'on doive s'éloigner désormais des manuels
de type ancien, inadaptés, surannés, dépassés, scolastiques, etc... il défendra
volontiers l'usage du manuel, mais pas de n'importe quel manuel, contre ses
détracteurs. "Le livre d'enseignement demeure indispensable... Nul ne niera
que ce soit une aide d'importance pour le travail propre du professeur... Le
procès des manuels est donc un faux procès. Bien évidemment, il en faut, et
les plus grands savants, dans les sciences humaines comme dans les sciences

(1) VILLARS (G), TORAILLE (R), EHRHARD (J), *Psycho-pédagogie pratique*,
op-cit, pp. 181-182

(2) Souligné dans le texte

(3) WADIER (H), *La Réforme de l'Enseignement n'aura pas lieu*, pp. 164-165

de la nature, n'ont pas rougi d'en écrire... il serait vain et régressif de se priver du livre d'enseignement..." (1).

journaliste Quelques jours plus tard, le quotidien Le Monde publie un article signé Bertrand LE GENDRE, qui passe en revue divers aspects économiques relatifs au marché du livre, puis s'intéresse aux professeurs : "de manière générale, les professeurs de français, d'histoire-géographie et, surtout, de philosophie sont les plus nombreux à se passer de manuel. Il est beaucoup plus difficile, en revanche, pour l'enseignement des sciences exactes, d'en faire autant. Certains jeunes professeurs s'accrochent au manuel comme à une bouée de sauvetage. Ce n'est qu'après avoir acquis quelques années d'expérience qu'ils se risqueront à abandonner une voie déjà défrichée par d'autres*... *Mais le manuel scolaire reste pour beaucoup irremplaçable. C'est par lui que l'enseignant parvient à se familiariser avec les nouveaux programmes. C'est grâce à lui qu'il peut actualiser ses connaissances. Paradoxe : beaucoup de ceux qui voudraient s'en passer l'utilisent malgré tout. L'impréparation pédagogique des maîtres à leur métier, l'absence de recyclage en cours de carrière, font du manuel le point de passage obligé de la diffusion des connaissances. Qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore... En mathématiques... les auteurs... écrivent plus souvent pour leurs collègues que pour les élèves...» (2).

A l'occasion d'un Colloque, tenu également à la rentrée de 1974, les adversaires et les responsables de l'édition scolaire épiloguèrent sur tous les problèmes soulevés précédemment. P.B. MARQUET rapporte les débats : le niveau du manuel est souvent trop élevé. "Est-il si paradoxal d'affirmer que, très souvent, trop souvent, les manuels scolaires sont écrits plus pour les enseignants que pour les enseignés ?... *Mais appartient-il encore aux éditeurs de s'acharner, par la voie des manuels, à former les

(1) MITTERAND (H), *Transformations du livre scolaire*, Nouvelle Revue

(2) LEGENDRE (B), *Le manuel scolaire en question*, Pédagogique, septembre 1974.

(2) LEGENDRE (B), *Le manuel scolaire en question*, Le Monde, 19 Septembre 1974

Un Instituteur

maîtres, alors que cette tâche revient aux organismes officiels de l'Etat ?...»
→ (1). A la lecture de ce dossier, M. LAMAGNERE, instituteur, fit part de ses réactions. Il demandait à l'Administration de réglementer la confection des livres, qui outrepassent généralement la lettre et l'esprit des programmes : "Par ces propos, je m'adresse surtout aux jeunes maîtres qui pensent souvent, en toute candeur, que le manuel c'est le programme... Pourquoi donc un manuel dans le primaire et qu'attendre de lui ? D'abord qu'il soit réglementaire. Ensuite, qu'il économise ainsi un peu de notre peine, en nous évitant, par exemple, la corvée d'inscrire au tableau ou de photocopier les multiples exercices qu'exige une journée de classe. Nous y gagnerions du temps..." (2).

Un ancien
professeur
des classes
de transition

Il est convenu que le livre scolaire est toujours trop chargé pour l'élève ; c'est du moins l'avis de la plupart des chroniqueurs spécialisés. Cependant, M. BRANDICOURT renvoie les enseignants à leur responsabilité : "... Encore arrive-t-il souvent que les débutants s'en remettent à des manuels, qu'ils suivent pas à pas, de confiance, comme des émanations de l'expérience pédagogique et comme la traduction d'un contenu obligatoire de l'enseignement à donner. Or on sait bien que les manuels, qui se veulent souvent exhaustifs pour satisfaire tous les besoins qui se révéleraient, n'ont pas plus le tort d'être abondants et riches que le dictionnaire n'a le tort de présenter trop de mots à l'explication ; on peut leur reprocher souvent l'inadaptation de leur langage au niveau des élèves, mais non l'abondance d'une information qu'il appartient aux maîtres de savoir tirer et utiliser". (3).

Un professeur
de grammaire
moderne

M. VERGNAUD, après avoir émis des réserves sur la difficulté de composer des manuels de grammaire satisfaisants dans le cadre d'une méthode active, ne voit pas qu'on puisse s'en passer si l'on veut progresser :
"... Etant en France, et malgré la forte impression laissée par les travaux

(1) MARQUET (P.B), *A quoi sert le livre scolaire ?*, L'Education, 3 Octobre 1974, p. 20

(2) *Courrier des Lecteurs*, L'Education, 24 Octobre 1974

(3) BRANDICOURT (R), *Liberté chérie...*, L'Ecole et la Vie, Mai 1970, p. 6

de certains groupes de recherche, comme le groupe J.C. CHEVALIER, ... on peut dire que la plupart des maîtres ont besoin de l'aide pédagogique apportée par un (ou des) manuel (s). Allons même plus loin : c'est par l'influence des manuels que pourra se répandre la rénovation de l'enseignement grammatical suscitée par les équipes expérimentales". (1).

En rendant compte, avec des appréciations souvent favorables, d'un nouveau livre d'anglais pour le second cycle des Lycées, Mme ROSSELIN s'aperçoit que les exercices et listes de vocabulaire sont présentés de façon très puérile pour un livre de ce niveau, et que : "l'enseignant lui-même reçoit un traitement quasi-maternel, et les instructions qui lui sont destinées sont exposées jusque dans les moindres détails" (2) (3).

Récemment, le point de vue de COMENIUS et du Recteur THERY réapparaissait dans les déclarations de M. LILAMAND, directeur des éditions classiques de la librairie HACHETTE. Au cours d'un entretien, on lui opposa que l'éditeur essaie de plaire aux plus nombreux des professeurs, non forcément aux meilleurs. Il approuva cette proposition : "Il y a une grande part de vérité dans ce qui a été dit. Ce que nous considérons, en effet, c'est nécessairement le plus grand nombre de professeurs et des élèves, disons... normaux, moyens, car c'est pour eux que nos ouvrages sont le plus utiles... Disons qu'à côté des pédagogues les plus brillants et les plus expérimentés, il y a tous ceux qui sont heureux de disposer de ces manuels qui leur rendent d'énormes services..." (4).

A travers un nombre respectable de témoignages, émanant de toutes les époques où se sont rencontrés des maîtres et des manuels sur le terrain de la didactique, l'opinion la plus répandue semble bien attester la solidité pour ne pas dire le caractère inévitable de leur alliance. Il est à penser que les auteurs de livres scolaires, pour diverses raisons, dont la

(1) VERGNAUD (J), *Etude de manuel*, Supplément n° 30 à *Le Français* aujourd'hui, mai 1975

(2) HOUDART F. et SWAN M., *People-Book*, 1 - 2

(3) ROSSELIN M., *Nouveaux manuels*, *Le Monde de l'Education*, n° 23, p. 26

(4) *Entretien avec Gérard LILAMAND*, *Les Cahiers Pédagogiques*, op-cit, p. 10

*Le maternage
des professeurs
par le livre*

*l'objectivité
mutuelle des
éditeurs*

moins évidente ne sera pas de s'attirer des acheteurs potentiels, vont tenir un langage comparable. Il est une tradition bien respectée dans l'édition classique, c'est celle qui consiste à s'adresser directement aux maîtres utilisateurs par le canal de la préface. Comment les auteurs voient-ils leurs collègues, sous le couvert des formules souvent stéréotypées qu'on rencontre dans ces pages ?

*Les auteurs
de manuels
s'adressent
aux utili-
sateurs*

En étudiant, au chapitre précédent, quelques préfaces, nous avons retenu ce qui concernait surtout les élèves puisque, à la lettre, les manuels sont écrits pour eux. Mais nous ne pouvons ignorer plus longtemps toutes les offres de services et les propos aimables que ces mêmes préfaces renferment à destination des enseignants : on leur soumet une nouvelle méthode et l'on sollicite leurs avis, leurs critiques. L'auteur désire rendre service à ses collègues en leur faisant part de son expérience. Il espère que son livre recevra le meilleur accueil mais, surtout, il ne faudrait pas que ce manuel fût perçu comme un guide trop autoritaire : ce n'est qu'un modeste outil dont il convient de se servir à sa guise, en gardant toute liberté d'allure et de jugement. De toute façon, les maîtres sont débordés de tâches nobles ou fastidieuses : les auteurs leur viennent en aide en leur évitant de pénibles recherches, des copies d'énoncés fastidieuses. Certains livres uniques ou solidement étayés d'appendices tiennent lieu de toute une petite bibliothèque. Ils sont non seulement commodes mais encore économiques. Et les infortunés maîtres des classes à cours multiples ont bien besoin de collections gigognes conçues à leur intention. Parfois, les auteurs pensent aux débutants, dont il faut guider les premiers pas, en attendant qu'ils se libèrent des conseils et volent de leurs propres ailes.

Le ton change quelque peu avec les auteurs déjà anciens, couronnés par le succès. Ils présentent une réédition ou un nouveau livre en se déclarant honorés par la confiance de nombreux utilisateurs. Ils s'en recommandent pour l'avenir et se déclarent pratiquement assurés du meilleur accueil. Quelques-uns sollicitent les critiques et suggestions et, lorsqu'ils

en ont reçu, ils remercient leurs correspondants, les assurant qu'ils en ont tenu le plus grand compte dans les rééditions postérieures. Ils se déclarent payés de leur peine par la faveur de nombreux utilisateurs.

Les termes du discours sont assez constants

Voilà, résumé, l'essentiel du discours que les auteurs adressent aux utilisateurs depuis que le manuel a pris la forme que nous lui connaissons. Il n'a pratiquement pas varié ; aussi n'est-il guère besoin de procéder à une coupe diachronique à travers les quelques centaines de manuels qui servent de référence à cette recherche. Nous recourrons tout de même à quelques citations parmi les plus caractéristiques car il paraît intéressant de démêler, à travers toutes ces préfaces complaisantes, les motivations profondes des auteurs.

Des conseils appuyés pour un personnel hétérogène.

En lisant de nombreuses préfaces, écrites de 1860 à nos jours, on perçoit un changement progressif dans le ton des auteurs. Au début, les conseils sont non pas plus nombreux, mais beaucoup plus appuyés. Ils s'adressaient à des maîtres dociles, conscients de leurs insuffisances, habitués à recevoir des consignes de la part de leurs supérieurs hiérarchiques. G. BELEZE donne un véritable mode d'emploi de son syllabaire (1861) et le recommande auprès des instituteurs en raison de l'approbation officielle. Victor HUGOT (SIC) se contente de publier, en tête de ses Conférences agricoles et horticoles, Livre de Lecture et de Devoirs à l'usage des Ecoles primaires et des cultivateurs (1879), sept approbations et félicitations, avec médailles décernées par des Sociétés savantes. Paul BERT commence l'avant-propos de sa "Première année d'Enseignement scientifique" (1900) en rappelant sa carrière de Ministre. Le programme de Sciences rédigé, au cours de l'année 1882, par le Conseil supérieur de l'Instruction publique correspondait, jusque dans les détails, au plan du livre de P. BERT, publié plusieurs mois auparavant. Le Ministre fut donc "singulièrement flatté" de se voir, en somme, confirmé par les travaux de la "docte assemblée". Les instituteurs ne pouvaient faire autrement que d'accueillir une telle réussite avec faveur. En 1902, DELAPIERRE et DELAMARCHE donnent un recueil d'Exercices de Mémoire. N'osant pas sermonner directement les instituteurs, ils s'adressent

aux élèves-maîtres : "Les élèves des écoles normales doivent apprendre à lire... combien peu d'élèves-maîtres, même parmi les meilleurs, lisent bien, et combien peu de professeurs attachent une importance suffisante à cet examen..." Pierre LALOI s'intéresse d'abord aux enfants qui, grâce à sa "Première année d'Instruction morale et d'Instruction civique" (1907), seront de bons citoyens, de bons travailleurs et de bons soldats. Mais, ensuite, il ajoute le Mode d'emploi, qui s'adresse directement aux instituteurs, sous une forme péremptoire : le maître fera lire, le maître s'assurera, le maître questionnera, etc... L'édition 1922 des Exercices de Mémoire de DELAPIERRE et DE LAMARCHE a une préface différente de celle de 1902. Les Instituteurs lui ont assuré une fidélité éprouvée, méritée par sa simplicité : tout ce qu'elle renferme peut être commenté avec facilité par les maîtres ; l'ouvrage se recommande par ses maximes pratiques, qui suivent chaque morceau et en résumant le sens sous une forme concise et ingénieuse, et par ses conseils pédagogiques qu'on a pu imiter mais dont on ne saurait contester aux auteurs la conception première. Vers la même époque, les Inspecteurs MIRATON et FARGES présentent une formule nouvelle : "L'Education morale et civique par la suggestion artistique et littéraire". Ils ne prennent guère de détours pour énoncer quelques vérités : trop souvent, la leçon de morale est exposée comme une leçon d'arithmétique... le résultat, c'est qu'en général la leçon de morale est celle où l'on s'ennuie... Le bon instituteur sait cela : mais il se plaint d'être mal outillé. C'est l'outil qui lui manque que nous avons essayé de lui donner. Pour éviter les erreurs de manipulation, MIRATON et FARGES énumèrent très exactement les actions successives : avant la classe, le maître observe la gravure, prend connaissance des questions afin de pouvoir diriger, faire compléter et compléter lui-même les réponses, prend connaissance du texte pour être sûr de le lire avec expression, etc... etc... En classe, le maître lit et fait lire le commentaire, le maître pose les questions du livre, il lit le texte de la page en regard, il insiste, il marque, il souligne, etc... C'est, de toutes les préfaces anciennes et modernes, celle où se marque le mieux la défiance des auteurs (inspecteurs) envers le savoir-faire des maîtres.

On leur trace donc le chemin sous forme de consignes numérotées : neuf pour le maître, cinq pour l'élève.

*Des consignes
plus discrètes*

Il faut tout de même dire que, souvent, les avant-propos adoptent un ton plus collégial, même si la supériorité se marque à quelque détour de phrase. Avant 1870, l'Inspecteur général RAPET recommandait son Cours complet d'Etudes par toutes sortes d'avantages : il a été publié à la demande générale des Instituteurs, diminue beaucoup la tâche des maîtres en économisant leur temps : inutile de dicter et d'écrire au tableau ; de plus, tous les exercices et devoirs sont accompagnés des corrigés et solutions. En conclusion, ce Cours est un véritable Guide des maîtres pour la direction des classes car il fait connaître, chaque semaine, pour chacun des jours de l'année et pour chaque division, la marche à suivre dans les différentes branches de l'instruction. D'ailleurs, l'Inspection des écoles a constaté partout l'heureuse influence qu'il a exercée sur la marche de l'enseignement. Un livre de botanique de 1883, "Les Plantes", de Léon GIRARDIN, veut éviter les erreurs aux élèves comme aux maîtres : le professeur, s'il veut bien prendre en considération les avis qui lui sont donnés à la fin de chaque leçon, pourra rendre son cours très attrayant... il est évident que le livre ne remplacera jamais le maître, mais l'auteur veut, avec lui, supprimer les notes mal prises, les devoirs si mal compris, en fournissant un résumé qui empêchera élève et professeur de perdre leur temps. La méthode de ce manuel a l'avantage de fournir le seul cadre rationnel possible aux leçons de choses sur lesquelles on a fondé de si grandes espérances depuis quelques années et qui, présentées sans programme défini, ne peuvent conduire qu'à des déceptions. Beaucoup plus modeste s'annonce Jean Baptiste TARTIERE, l'auteur de "De tout un peu", lecture courante encyclopédique (1897). Son livre veut se ranger humblement au côté des ouvrages spéciaux pour les suppléer parfois, oh ! d'une manière très imparfaite, lorsque les maîtres, sollicités en tous sens par les différentes matières du programme "et ne sachant plus à laquelle entendre" (SIC), voudront gagner un peu de temps. Puisse ce livre, malgré ses défauts, contribuer à alléger la pénible tâche

des éducateurs populaires !

J. GUIOT et F. MANE, les auteurs d'une Histoire de France de 1907, voulaient, on s'en souvient, provoquer la reconnaissance des enfants envers la République qui leur a donné l'école modèle, le château républicain de l'enfance. Ils veulent aussi donner toute satisfaction aux instituteurs : "nous nous sommes uniquement inspirés des vœux unanimes exprimés par les maîtres, soit dans les réunions cantonales, soit dans les articles des journaux pédagogiques" (1).

Voici encore Ferdinand BUISSON, qui confie aux instituteurs et aux institutrices un petit livre (Leçons de Morale, édition 1926) pour leur donner la matière de nombreuses conversations avec les élèves. Ils aideront ainsi les enfants, pour toute la vie, à bien penser et à bien agir, et ils auront la joie d'avoir formé, pour la France républicaine, des générations dignes d'elle. Quelque peu suffisante est l'argumentation de E. DEVINAT, qui présente un "Livre de Lecture et de Morale" vers 1920. Il commence par annoncer que l'éducation de la conscience est la tâche la plus délicate, la plus malaisée, la plus urgente et nécessairement, malgré tout, la plus négligée de l'instituteur. Mais son livre, si bien présenté et orné, doit contribuer pour une large part à l'éducation des enfants car, "à ce point de vue, il est peut-être sans rival aujourd'hui parmi les manuels de classe".

Assez rapidement, les affirmations critiques, impératives, l'auto-satisfaction explicite, vont disparaître des avertissements. On pourrait, dans une recherche particulière, opposer les professeurs-auteurs, sans doute plus nuancés dans leurs conseils, aux inspecteurs-auteurs, probablement plus catégoriques, avec des exceptions notables dans les deux catégories. Il semble, malgré tout, que plusieurs facteurs interviennent pour évacuer ce qui risquerait de choquer dans les préfaces : une considération accrue pour des maîtres mieux formés, mieux respectés ; l'expansion de l'édition scolaire, qui impose de lutter contre la concurrence et, donc, de plaire à un maximum

(1) Se reporter, sur ces auteurs et ces ouvrages, à la bibliographie des manuels anciens.

*Le désir de
plaire
t de proposer
une solide
technique
pédagogique*

d'utilisateurs ; le libéralisme du système français accroît cette nécessité puisque, en définitive, c'est chaque maître qui est responsable du choix des livres. Nous ne ferons pas un sort à des centaines de textes, ils se rassemblent tous derrière quelques types. Les méthodes modernes se font, si l'on veut, plus techniques. De plus en plus, le manuel de l'élève est dépouillé de toute présentation de type subjectif, et les conseils pédagogiques sont regroupés dans le livre du maître, où l'on évite le style dialectique. On commente le contenu mathématique ou linguistique de l'ouvrage, en justifiant le plan et la didactique par des arguments objectifs, voire scientifiques. Il n'y a donc pratiquement plus d'adresse personnelle aux utilisateurs, avec les formules de courtoisie qui étaient coutumières depuis plus d'un siècle. Avant d'en arriver à ce dépouillement, on avait connu le type d'avertissement s'adressant, en apparence, aux élèves mais, en fait, aux maîtres. A la grande époque, Ferdinand BUISSON et d'autres contemporains parlaient directement aux enfants : "Mes chers enfants, c'est pour vous que j'ai écrit ce petit livre. Est-ce un livre savant ? - non"... "Mes enfants, on a pris beaucoup de peine pour rendre attrayant et utile ce livre de lecture courante..." (1). En 1935, POMOT et BESSEIGE parlent des écoliers, qui sont les objets de l'enseignement de la lecture : "les textes de ce petit livre s'adressent aux écoliers issus du Cours préparatoire... il s'agit de créer un mouvement d'attention spontanée qui favorise, chez les élèves, l'aptitude à imaginer les personnages... l'attention des enfants revient au texte dont ils auront à interpréter tel ou tel aspect... une illustration abondante aide l'enfant... nous serions payés de nos peines si ce petit livre pouvait faciliter à nos jeunes élèves l'effort à fournir..." (1). En réalité, sous cette allure indirecte, l'avertissement de POMOT et BESSEIGE vient imposer aux maîtres un mode d'emploi aussi contraignant que celui de MIRATON et FARGES : il s'agit d'opérer autour du texte un rassemblement des esprits par le moyen d'un questionnaire familial,

(1) Se reporter, sur ces auteurs et ces ouvrages, à *La Bibliographie des manuels anciens*.

d'expliquer les mots réputés difficiles par l'appel à la mimique, la mise en œuvre d'une expression nouvelle, de faire copier, compléter, composer des phrases, de s'initier par la pratique aux règles essentielles de la correction et, même, de faire interpréter tel ou tel aspect du texte par le crayon et la couleur. La présence de l'instituteur est systématiquement ignorée dans le contenu explicite de l'avertissement ; les auteurs et le livre paraissent se charger exclusivement du sort des enfants qui, grâce à eux, consentiront joyeusement l'effort d'acquérir une lecture courante irréprochable. Si l'appel à la fidélité, à la confiance, à la collaboration constructive est ignoré par l'Inspecteur d'Académie POMOT, nous le retrouverons, systématique, dans les manuels destinés aux classes des Collèges et des Lycées. Peut-être la clientèle des Professeurs est-elle jugée plus susceptible que celle des Instituteurs ? GUITARD et MARANDET offrent un choix de textes largement suffisant au professeur, seul juge du rythme à adopter dans sa classe ; il enrichira l'acquis des deux années précédentes à son gré, grâce aux photographies ; c'est à lui, et à lui seul évidemment qu'il appartient de juger, et de diriger le travail à sa guise ; les auteurs ont tenu le plus grand compte des judicieuses remarques de leurs collègues, ils leur seront reconnaissants de continuer à leur faire part de leurs impressions (1).

De façon moins insistante peut-être, LAFFAY et KERST témoignent des mêmes soucis : l'excellent accueil fait à leurs premiers ouvrages, la fidélité de leurs collègues, ne pouvaient que les encourager à suivre les mêmes principes... Toutefois, le rappel insistant de la liberté du professeur n'apparaît plus ici. Au contraire, quelques expressions marquent l'autorité de la compétence : "nous estimons toujours, en effet, qu'il convient de... nous avons pensé que, dans certains cas, il serait utile de grouper plus systématiquement les termes... Il est donc indispensable d'en insérer l'étude dans la progression normale... nous avons conservé six

(1) GUITARD (L), MARANDET (L), *L'Anglais en 4ème*

planches en couleurs, ... fort utiles, croyons-nous, pour de fréquentes révisions" (1). En 1960, CARPENTIER-FIALIP présentent la troisième refonte de leur célèbre collection de 1931. Leur avertissement se veut neutre : il explique la composition du livre, donne la liste et la place des différents exercices d'acquisition. C'est le manuel qui devient sujet : il se divise, il comprend, il comporte, il offre, il se termine... A la fin, P. et M. CARPENTIER-FIALIP saisissent avec joie l'occasion de remercier leurs collègues et leurs nombreux élèves de l'attachement qu'ils n'ont pas cessé de leur montrer. Ils espèrent que ce nouvel "Anglais vivant" rendra plus aisée la tâche des uns et des autres (2). L'avertissement des livres de 5ème et de 4ème comporte quelques variantes : les auteurs se sont constamment appliqués à mettre à la disposition du professeur tous les éléments utiles à un enseignement vivant et efficace ; ils remercient les collègues de leurs encouragements et de leurs remarques, qui leur ont été précieux (3) ; ils espèrent que le livre rendra le travail de leurs collègues plus facile et plus efficace (4).

Les années passant, les manuels d'anglais de RICHARD et HALL parviennent, en 1976, à la troisième présentation. L'Avant-Propos de 1962, celui de 1965 ou de 1976 n'apportent rien de dérogatoire à ce qui précède. Les choix pédagogiques y sont plus vigoureusement défendus que chez CARPENTIER-FIALIP, la liberté d'action des professeurs est rappelée à la façon de GUITARD-MARANDET "S'il est vrai que l'on enseigne moins ce que l'on sait que ce que l'on est, nous formons pour notre part le vœu que ce nouvel instrument de travail, par la liberté d'action qu'il laissera à nos collègues, leur permette d'être pleinement eux-mêmes". (5) (6).

(1) LAFFAY (A), KERST. (H), ENGLAND, *Classe de 6ème*

(2) CARPENTIER-FIALIP (P. et M.), *L'Anglais vivant, Classe de 6ème*

(3) CARPENTIER-FIALIP (P. et M.), *L'Anglais vivant, Classe de 5ème*

(4) CARPENTIER-FIALIP (P. et M.), *L'Anglais vivant, Classe de 4ème*

(5) RICHARD (P.-M.) et HALL (W), *L'Anglais par l'illustration*

(6) RICHARD (P.-M.) et HALL (W), *L'Anglais par l'illustration et le dialogue*

Voici, pour finir, la préface d'un livre de sciences.

Conscients de la contradiction que représente un auxiliaire imprimé dans la pédagogie moderne de l'initiation expérimentale, MM. VILLENEUVE et DESIRE se montrent aussi embarrassés que JOLLY l'était, après les Instructions de 1945 (1). L'utilité d'ouvrages scolaires ne s'est pas imposée à eux d'emblée, alors qu'ils étaient professeurs, mais ils en sont venus à penser que le rendement de l'enseignement des Sciences naturelles serait amélioré si les élèves avaient la possibilité de s'appuyer sur un instrument de travail conçu spécialement pour eux. Mais il ne doit être consulté qu'après la séance de travaux pratiques : chaque élève retiendra la technique réellement pratiquée par lui sous la direction de son professeur, le livre n'intervenant qu'en complément, le soulageant, dans une large mesure, de la prise de notes détaillées. Les auteurs n'ont pas du tout la prétention d'avoir, du premier coup, trouvé la juste mesure, et ils accueilleront avec le plus vif intérêt toutes les remarques de leurs collègues sur ce point... et sur les autres (2).

*En définitive,
'outrageance
du manuel
envoie à la
qualité
outeuse des
maîtres*

Nous ne reviendrons plus sur des analyses qui, en filigrane, montrent l'attitude des auteurs de manuels envers les utilisateurs : masquée par le désir de ne pas s'aliéner des collègues et des acheteurs, on parvient aisément à discerner une certaine condescendance pour des maîtres moins doués, moins expérimentés, moins favorisés, qu'on désire aider et soulager. A la limite, ils sont considérés comme des assistés, qu'il est indispensable de guider étroitement, d'encadrer par un contenu et des solutions pédagogiques de qualité garantie.

*Le temps du
mépris*

Qu'il émane de pédagogues et chroniqueurs désintéressés ou de collaborateurs de l'édition "mercantile", ce concert d'opinions convergentes laisse filtrer une attitude ambiguë, pour ne pas dire déplaisante, à l'égard des instituteurs et des professeurs : on vole à leur secours, on désire les aider avec des ouvrages de valeur, mais non pas en raison des fatigues du

(1) v. supra, p. 199

(2) VILLENEUVE (R), DESIRE (Ch), *Sciences Naturelles en classe de Première*

métier et des mauvaises conditions de travail : personne ou presque n'y fait référence. Il s'agit bien de pallier l'insuffisance culturelle et la maladresse pédagogique du plus grand nombre car, depuis le XVII^{ème} siècle, il est convenu que les "pédagogues brillants et expérimentés" sont en minorité. De cette confrontation avec le livre scolaire, le corps enseignant sort visiblement diminué et méprisé.

Ne pouvant ignorer ce qu'on pense et ce qu'on dit d'eux à ce propos, les intéressés, tant de l'Ecole primaire que des Collèges et Lycées, vont-ils donc reporter une juste rancune sur le manuel, leur adversaire triomphant, cause et prétexte de leur humiliation ?

L'enquête par questionnaire à laquelle ont répondu 78 instituteurs limousins revêtait volontairement deux orientations différentes :

1 - Titre V : Ce que vous attendez des manuels pour vous-même :

Pensez-vous qu'on puisse faire la classe sans manuels ?

2 - Titre VI : Ce que vous attendez des manuels pour vos élèves :

Pensez-vous que les élèves puissent apprendre sans manuels ?

Dans les deux cas, une autre question demandait de ranger les adjectifs affectés au manuel en quatre classes : "assez utile, utile, très utile, indispensable".

Le résultat global est plutôt net : s'il s'agit du maître, il ne peut se passer de manuels (43 contre 25 et 6 réponses neutres). Les manuels lui sont très utiles ou indispensables (39), ou simplement utiles (29) et assez utiles (8). Or, précisons bien que, dans le contexte général du questionnaire, *il ne pouvait s'agir que des manuels écrits pour les élèves !*

En ce qui concerne les enfants, les choses se renversent : ils peuvent se passer de livres (48 contre 25 et 3 abstentions) ; néanmoins, ces livres peuvent être utiles (37), assez utiles (11), très utiles (23) ou rarement indispensables (5). Cette partie de l'enquête permet de constater que les maîtres qui se réclament des méthodes nouvelles ont les mêmes opinions que leurs collègues qui se voient plutôt traditionnels. Ont-ils bien perçu ce

que recouvrait l'étiquette "méthodes nouvelles" ? Le plus étonnant, et nous y revenons, c'est que les instituteurs, à plus de 5 contre 3, ne peuvent travailler sans les manuels composés pour leurs élèves, alors que ces derniers n'en auraient guère besoin ! Cette majorité des deux-tiers en faveur du livre, guide et soutien, est-elle entérinée par les professeurs abonnés aux Cahiers pédagogiques ? Compte-tenu des buts anciens et des tendances récentes de la Revue, on peut s'avancer à les tenir pour des intellectuels de progrès, ouverts aux problèmes socio et psycho-pédagogiques, donc plus éloignés que d'autres des pratiques routinières incluant l'inféodation aux livres.

Cependant, si nous confirmons, avec leurs témoignages, toutes nos remarques antérieures, c'est minoritairement que l'on perçoit une aspiration à des manuels idéaux qui restent à faire ("mon rêve serait de fabriquer au jour le jour et de renouveler mon propre manuel" (1)) et à leur disparition définitive ("La suppression du manuel est un stimulant pour moi et les élèves. Nous créons, nous cherchons")(1). Les correspondants des "Cahiers" évoquent le choix hâtif et toujours insatisfaisant des nouveaux livres, au cours des conseils d'enseignement : "c'est celui qui déplaît le moins... avant que le programme ait été expérimenté et que tous les manuels aient paru... d'ailleurs une lecture, même si elle n'est pas trop rapide, suffit rarement pour évaluer le livre... Bref, on se retrouve avec un manuel qu'on ne connaît pas, la plupart du temps... il faut ensuite garder le livre mal choisi pendant trois ou quatre ans..." On revient évidemment sur le langage inadéquat des livres : "les nouveaux manuels ont souvent été faits sous le patronage des professeurs de l'enseignement supérieur. Ces manuels dépassent, pour beaucoup d'entre eux, le niveau de la classe... Etaient-ils faits alors pour instruire les professeurs, ou pour guider les élèves ? Il semble qu'il y ait eu confusion" (1). Malgré ces réserves, le manuel conserve une solide position : "Nul professeur de lettres ou de langues ne peut exclure de sa classe le recueil de textes... Et je ne peux prendre au sérieux toutes

(1) *Les professeurs devant les manuels*, Les cahiers pédagogiques, n° 132, pp. 12 - 13 - 15

les diatribes contre ces recueils de textes, que j'ai entendues dans des bouches différentes, de vieux et de jeunes professeurs... Il faut des compromis et les recueils de textes sont des compromis plus ou moins heureux..." D'autres professeurs reconnaissent la commodité du livre, qui évite les photocopies, le travail pénible et long de recherche de textes et de photocopies ; il est aussi reconnu économique, malgré son prix jugé trop élevé, car il épargne l'achat d'oeuvres complètes ; surtout, il est accepté dans son rôle de guide ("il suit le programme, il est sécurisant"), dans son rôle de contrôleur ("à la rigueur, il peut servir aux parents, dans la mesure où ils aiment contrôler ce qu'on fait"). On apprécie son ordre, si contesté par ailleurs : "ils apportent... le sentiment d'un bien personnel qui fait sérieux... J'ai constaté que l'absence de support de connaissances qu'est le manuel amène à des redites, des acquisitions superficielles". Une preuve décisive est apportée par des professeurs de qualité, comme ceux des lycées expérimentaux, qui en arrivent à écrire ceci : "l'expérience n'a pas été pleinement convaincante dans la mesure où, s'agissant de programmes nouveaux, nous ne disposons pas encore de manuels..." Et il s'agit là d'enseignants qui sont dans les meilleures conditions possibles pour travailler sur des voies nouvelles et, par conséquent, sans instruments de travail. Eh bien, ceux-là même n'ont pas hésité à dire : si nous avions les instruments de travail dont nous disposons habituellement, notre tâche en serait facilitée. Alors, qu'en est-il des autres, c'est-à-dire de tous ceux qui ne sont pas dans les établissements pilotes, qui n'ont pas bénéficié de la formation initiale la plus complète possible ?... (1). Un Professeur, M. PAGES, Lecteur de l'autopsie critique de "Littérature et langage" par M. GALTAYRIES (2), prend énergiquement la défense des ouvrages injustement condamnés. Ces derniers aident puissamment le maître de français qui se débat avec le lourd

(1) *Les Professeurs devant les manuels*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 132, pp. 12 - 15

(2) v. supra, p. 351

héritage de la scolastique antérieure. La collection mise en cause "nous fournit une base de travail, loin de nous contraindre à la passivité... nous n'avons certes pas à admirer béatement, mais à réfléchir sur les possibilités qu'offrent ces manuels, et à discuter des expériences que leurs différents modes d'emploi peuvent susciter..." (1). La véhémence de M. PAGES, lorsqu'il cherche à prouver le manque de sérieux, le négativisme, l'incohérence de la critique de M. GALTAYRIES et lorsqu'il vante les mérites de la collection dirigée par M. MITTERAND, montre clairement, malgré des réserves, l'admiration qu'il lui porte et le secours qu'il en attend.

De leur côté, les rédacteurs du Dossier réuni par les Cahiers pédagogiques condensent l'opinion la plus répandue dans la profession en quelques formules significatives : une sujétion bien acceptée : malgré les critiques nombreuses qu'il suscite, le manuel apparaît pourtant comme une nécessité... il donne à l'enseignement ses lettres de noblesse. Il confirme, aux yeux des élèves, des parents, peut-être des professeurs eux-mêmes, la rentabilité de la discipline qu'il illustre... Il impose un ordre et un rythme rassurants. Le savoir, avec lui, a un début et une fin. Il apparaît comme dominable, accessible. La division en chapitres, en leçons, en accord avec la durée même d'une séance de classe, assure aux usagers que leur temps est bien utilisé, qu'il n'y a pas de moments perdus... Il est donc à la fois le modèle à suivre, le fournisseur d'informations, l'organisateur et le contrôleur de la classe (2).

Les deux sondages opérés "à la base", celui des Cahiers pédagogiques et le nôtre, n'infirment pas les convictions des observateurs extérieurs de la pratique pédagogique. Sans qu'on doive tenir pour négligeable le nombre de ceux qui, de MONTAIGNE et ROUSSEAU à l'équipe de rédaction des Cahiers pédagogiques, en passant par FREINET et ses successeurs, du Mouvement

(1) PAGES A., *Ré-Autopsie d'un manuel*, Le Français aujourd'hui, supplément au n° 35, p. 111

(2) *Les Professeurs devant les Manuels*, op-cit, p. 15

*Une fidélité
résignée
et sécurisante
à la fois*

de l'École moderne, voudraient chasser le manuel de l'École, il faut convenir qu'il est bien accepté par une nette majorité d'usagers. La longue confraternité de l'éducateur et du manuel n'a jamais connu d'altération durable et l'époque contemporaine, avec ses incertitudes, ne fait que resserrer leurs liens structurels.

Comment se
fait-il qu'il
n'y ait pas
davantage
d'éducateurs
de premier
plan ?

Le cours de notre développement bute à présent sur un obstacle en forme de syllogisme : un accord assez général semble se faire sur les dangers qu'il y aurait à trop faire confiance aux manuels, dont la qualité n'est jamais garantie et dont l'usage intensif se pervertit tôt ou tard en routine ; malheureusement, les éducateurs "ordinaires", c'est-à-dire insuffisants, qui sont les plus nombreux, ne peuvent s'en passer ; donc, il devrait suffire d'accroître le nombre des éducateurs brillants, et la tyrannie du manuel aura vécu. Nous sommes renvoyé à un problème aussi ancien que l'éducation scolaire, celui du recrutement et de la formation générale et professionnelle du corps enseignant. Fut-elle toujours à la hauteur des aspirations légitimes du corps social ? Est-elle devenue, au terme d'une longue évolution, ce qu'elle devrait être dans un Etat moderne aspirant à un haut niveau culturel et technique pour ses jeunes générations ?

Les apparences

Lorsque l'on cherche à recueillir une idée générale sur la qualité des maîtres du passé, il est curieux de constater une profonde différence entre l'impression que laisse la lecture d'ouvrages pédagogiques comme ceux de COMPAYRE, SNYDERS, DEBESSE et MIALARET, LEIF et RUSTIN, etc... et celle qu'on emporte de la consultation d'études historiques comme celles de GONTARD, M. PROST, de BLANC, LE ROY-LADURIE, JACQUART, etc... (1). D'un côté, les finalités éducatives sont étudiées en fonction de critères politiques, culturels, sociaux, sous l'influence de grands penseurs, mais leur mise en pratique est laissée dans l'ombre. Le lecteur est autorisé à penser que les intentions et conceptions définies par quelques individualités prestigieuses, ou par une sorte de consensus des classes dirigeantes, étaient ponctuellement exécutées par des maîtres dont on ignore tout, en dehors des

(1) v. infra, *La Bibliographie principale*

grandes congrégations enseignantes. De l'autre côté, on est périodiquement ébranlé par les chapitres consacrés à la condition enseignante aux diverses époques. Les auteurs décrivent également les étapes de l'éducation scolaire et tentent d'en montrer la cohérence. Mais, lorsqu'ils développent la situation des écoles et même des collèges, on tombe de haut, tant les insuffisances numériques et qualitatives étaient criantes, tant les contradictions entre le souhaitable et le possible paraissaient irréductibles, même à une époque assez récente. On en vient à se demander si le progrès de la culture, de la civilisation (dans la mesure où on l'admet) ne se serait pas produit en dehors des institutions scolaires, et malgré elles ?

De nos jours, l'un des termes de la comparaison précédente, au moins, n'a guère changé. Il n'est pas question, en théorie, d'accepter une ombre, fût-elle fugitive, sur le majestueux édifice de l'Education Nationale. Les discours pédagogiques, les Instructions officielles, les Inspecteurs au cours de leurs visites et, aussi et surtout, les concours de recrutement témoignent d'une haute exigence pour la profession enseignante. Le professeur doit conquérir des titres universitaires et soutenir à un niveau élevé la vocation culturelle de l'enseignement secondaire. L'instituteur doit avoir des lumières de tout et pratiquer une pédagogie raffinée sur le plan psychopédagogique, car il lui faut instruire chaque enfant de son effectif au mieux de ses capacités. On lui réclame une panoplie de qualités techniques et de vertus morales bien rares chez un seul individu : culture suffisante et remise à jour en continuité, forte capacité de travail, imagination sans failles, qualités de cœur et de sensibilité, sociabilité envers les enfants, les collègues, la population et, couronnant le tout, la fameuse intuition pédagogique, qui lui fait découvrir la solution cachée pour une efficace transmission du message.

De plus, il survient périodiquement des mutations des plans d'étude et les maîtres en fonction se trouvent désemparés devant des matières ou des démarches nouvelles : de fut le cas, après 1882, lorsque l'on

passa d'un enseignement extensif, empirique, réduit en contenus, à un autre enseignement, beaucoup plus soutenu dans ses prolongements encyclopédiques et par son cadre administratif. C'est encore le cas, actuellement, avec les diverses entreprises de rénovation pédagogique. Pour gérer la continuité éducative, ^{comme} pour assurer le changement accidentel, l'Institution est fondée à organiser une sélection rigoureuse des aspirants à la profession enseignante, une formation initiale renforcée en durée et en profondeur, une formation permanente inscrite désormais dans la loi (1).

La réalité

Cet optimisme de pure convention est évidemment démenti, à chaque instant, par les faits : jamais le métier d'éducateur n'a été l'objet d'autant de réflexion, de critiques, de propositions réformatrices, émanant également des intéressés eux-mêmes. Ils semblent ardemment attachés à obtenir le respect, la considération du public en se montrant toujours plus compétents, irréprochables en valeur scientifique comme en adresse professionnelle. Ressentent-ils confusément, dans l'opinion, quelques traces d'un mépris hérité du temps où leurs lointains prédécesseurs étaient les parias de la société ? Aux époques où, seuls, étaient prisés le riche, le guerrier, le prêtre et, à défaut, le producteur, les "écolâtres" de village et les "régents" de collège étaient, le plus souvent, ceux qui ne pouvaient faire autre chose.

Les maîtres de l'Ancien Régime

Sur le personnel des établissements d'enseignement avant la Révolution, nous trouvons cent détails sous la plume de M. BLANC et peu de choses ailleurs, sinon quelques lignes chez G. COMPAYRE : à PARIS, on était obligé d'employer, pour la direction des écoles, des fripiers, des gargotiers, des cabaretiers, des maçons, des perruquiers, des montreurs de marionnettes. L'ignorance, souvent l'incapacité morale, étaient le caractère général des maîtres de l'époque (2) (3).

(1) Loi de 1971 sur la formation permanente dans les secteurs public et privé

(2) BLANC (E), *Essai sur l'enseignement primaire avant 1789*

(3) COMPAYRE (G), *Petite histoire de la pédagogie*

*L'incompétence sévit
aussi au
19ème siècle*

Vers le premier tiers du XIXème siècle, on n'était guère plus avancé. Certes, sous la Convention républicaine, LAKANAL avait tenté d'instituer les écoles normales (Décret du 13 prairial an II). Il en justifiait la nécessité dans son rapport du 2 brumaire an III : "il n'existe pas en France ni en Europe deux ou trois cents hommes en état d'enseigner les arts utiles et les connaissances nécessaires, avec ces méthodes qui rendent les esprits plus pénétrants, et les vérités plus claires, avec ces méthodes qui, en vous apprenant une chose, vous apprennent à raisonner sur toutes. Il faut donc les former". (1).

L'amélioration que l'on pouvait légitimement attendre dans le recrutement et la qualité des instituteurs se fit longtemps attendre. COMPAYRE rappelle le résumé de l'enquête effectuée en 1837 dans toute la France par les soins de quatre cents inspecteurs, sur les ordres de GUIZOT : les instituteurs ne savaient pas tous écrire. L'ignorance était générale. Comme sous l'Ancien Régime, ils faisaient tous les métiers : ils étaient laboureurs, sabotiers, cabaretiers, ils se faisaient remplacer par leurs femmes pendant qu'ils allaient chasser dans la plaine.

L'enseignement était une sorte de refuge pour les estropiés, les débiles, les tempéraments chétifs ou paresseux, les anciens soldats désœuvrés ou des aventuriers, ainsi que pour les jeunes gens désargentés désireux d'échapper au service militaire (Loi GOUVION-SAINT-CYR, de 1818). Noël VAUCLIN et THABAULT nous montrent des figures de tristes individus négligents, peu zélés, ou ivrognes (4) (5) (2). Le Brevet de Capacité ne donnait pas grande garantie et, "si l'on avait pris le parti de réviser alors les brevets et d'exclure de l'enseignement tous ceux qui n'auraient pu faire preuve de la capacité requise, presque toutes les écoles de France auraient été fermées ipso facto (3).

(1) COMPAYRE, op. cit., p. 356

(2) Cf. THERY, *Lettres sur la profession d'instituteur*, op. cit.
MAIGRET (de), *Le Carnet d'un vieux Maître*
DERIES (L), *Journal d'une Institutrice*

(3) PROST (A), *Histoire de l'Enseignement en France*, op. cit., p. 135

(4) VAUCLIN (N), *Mémoires d'un Instituteur Français*

(5) THABAULT (R), *Mon village*, op. cit., p. 77

Pour l'avoir lui-même passé avec succès, Noël VAUCLIN atteste que le Brevet complet ne lui permettait pas mieux qu'avant de comprendre les revues et les articles scientifiques (1). Un Instituteur de MAZIERES-en-GATINE, THEBEAU, ne se servait point d'abécédaire, il montrait à lire en faisant répéter aux enfants chaque phrase du livre après lui (2). C'est dans sa classe, comme dans beaucoup d'autres, qu'on trouvait un peu partout les alphabets distribués gratuitement par le Ministre, entre 1832 et 1834, relégués dans un coin de la classe comme des reliques trop respectables pour qu'on osât y toucher. Du fait des mauvaises conditions de travail et de la rétribution misérable qui leur était servie, les hommes capables s'éloignaient de la carrière.

De quels soutiens disposaient ces maîtres recrutés au hasard, inégalement instruits et compétents, dont les motivations étaient douteuses, dont l'application au travail était sans cesse détournée par les tâches annexes et les difficultés de l'existence matérielle ? Il y avait les visites d'inspection, plus répressives que constructives (3), de rares réunions pédagogiques (Noël VAUCLIN rappelle qu'elles furent assez régulières entre 1833 et 1848, disparurent après 1850 et reparurent en 1880, mais les disparités locales étaient la règle : sous l'Empire, les maîtres étaient appelés au chef-lieu par leur inspecteur, de temps en temps, à des époques irrégulières). Il y avait, aussi, les contacts directs avec les rares collègues issus des Ecoles Normales (ils en rapportaient un esprit discipliné, des connaissances variées et des méthodes éprouvées, d'après VAUCLIN). Il y avait surtout les livres scolaires, ceux des élèves, et les manuels pour les maîtres, plus ou moins lus. Nous avons montré, à plusieurs reprises, la place du livre dans la classe, traitée sur le mode mutuel ou sur le mode individuel.

Un autre facteur rendait d'autant plus indispensable le recours aux livres, c'était la surcharge numérique de l'effectif. Bien rares

(1) VAUCLIN (N), *Mémoires d'un Instituteur Français*

(2) THABAULT (R), *Mon village*, op. cit., p. 77

(3) cf. GONTARD M., *Les écoles primaires de la France bourgeoise*, p. 37

manuel est un
cond maître

pléthore
s effectifs

étaient les classes de douze élèves, comme celle de l'instituteur défaillant surpris par RAPET et VAUCLIN, sauf peut-être avant Toussaint et après Pâques, à l'époque des travaux agricoles. En hiver, et ceci jusqu'à la fin du siècle, l'école communale n'avait souvent qu'une seule classe où le maître unique devait suffire pour 80, 100, 120 élèves et plus !

'âge d'or de
l'école pri-
maire

Malgré tout, le corps si disparate des maîtres d'école se transformait rapidement. A partir de 1860, les plus graves insuffisances allaient disparaître sous l'action conjuguée de plusieurs formes d'interventions : l'institution des Ecoles Normales commençait à produire ses effets. Bien que la loi FALLOUX eût encouragé leur fermeture, la plupart des départements conservèrent la leur et, même, en couvrirent une pour les jeunes filles. NAPOLEON III leur était plutôt favorable et ses ministres, Victor DURUY surtout, œuvrèrent pour la généralisation de ce système de formation. Parallèlement, l'Inspection primaire et l'Inspection générale des Ecoles primaires accentuaient leur entreprise de perfectionnement pédagogique, soit par des visites, des conférences, des concours comme celui de 1861 (1), la participation des 700 représentants de la profession à l'Exposition universelle de 1867 (2), soit par la publication de nombreux manuels de pédagogie pratique (BROUARD, RAPET, RENDU, GREARD, BREAL, Madame PAPE-CARPANTIER). D'autre part, nous avons noté la forte progression de l'édition des livres scolaires et leur amélioration matérielle, technique et pédagogique, sous l'influence des mêmes maîtres à penser et à l'imitation des best-sellers de la littérature enfantine. M. GONTARD parle d'une véritable rénovation pédagogique (3). Les Inspecteurs d'Académie alternent la persuasion et l'autorité pour faire passer dans les faits les nouvelles méthodes et les instruments d'encadrement que sont l'emploi du temps et le journal de classe. Le résultat, si l'on en croit le leit-motiv des Conférences de 1878 à la Sorbonne, fut d'introduire la tyrannie du manuel là où elle ne sévissait pas

(1) GONTARD (M), *Les écoles primaires de la France bourgeoise*, op. cit., p. 150

(2) *ibid.*,

(3) GONTARD, op. cit., pp. 183-184

encore. Il est évident que les Instituteurs, habitués à la pratique fort sommaire du système antérieur, portant sur un petit nombre de matières, ne purent suivre les vigoureuses exhortations de leurs supérieurs pour un enseignement plus riche, plus complet, plus diversifié, qu'en se bardant de manuels. Les plaidoyers des brillants crateurs de 1878 pour qu'on substituât partout la "parole vivante et chaleureuse du maître" à la froide pâture des livres se heurtaient évidemment à la relative ignorance des intéressés. mais, aussi, à la surcharge de ces classes de 80 élèves de tous les âges. Comment "raconter" l'histoire, la géographie (qu'on connaissait mal), comment partir à la découverte des "choses" de la nature et de l'artisanat avec une telle cohorte d'enfants de six à douze ans, dont les intérêts, les aptitudes et les besoins scolaires étaient si différents ? La nécessité comme le sens pratique des instituteurs ne pouvaient que leur conseiller de s'entourer de livres, rédigés, d'ailleurs, par les personnages prestigieux qui les haranguaient de façon magistrale.

Les structures des écoles continuant à se perfectionner, le recrutement par l'Ecole Normale à se généraliser, on devait arriver, après la guerre de 1914-1918, à une situation d'équilibre. M. CHARRIER regrettait que le livre eût été écarté et dédaigné : les maîtres parlaient et parlaient sans cesse (1). Ce sera, dans tout notre historique, la première note dérogatoire à l'omniprésence du manuel, la seconde étant son relatif effacement dans la rénovation pédagogique contemporaine. Et encore faut-il l'entendre pendant les horaires de classe, car on peut logiquement supposer que les instituteurs fourbissaient leurs leçons en les préparant à l'aide des livres destinés aux élèves, ce qui est d'un usage immémorial.

ère de la
bilité et de
convention

M. PROST insiste, à plusieurs reprises, sur la grande stabilité de l'école primaire après sa remarquable promotion de 1882 à 1914. Tout d'abord, à partir de 1889, les instituteurs sont devenus des fonctionnaires de l'Etat. Le réseau d'écoles publiques ne subit guère de changement

(1) CHARRIER (Ch.). *Pédagogie vécue*, op. cit.

(70 000) et la moyenne d'élèves par classe reste élevée (35). Revêtus d'une dignité qu'ils avaient longtemps espérée, les instituteurs allaient se conformer, sur le plan personnel, à un modèle également figé. Cela commençait à l'Ecole Normale, où le costume fut imposé jusqu'en 1940 : col dur, cravate, chapeau d'hiver, chapeau d'été, parapluie, obligatoires pour les sorties. Jeunes et vieux se conformaient ainsi à la tenue du bourgeois de 1910, alors que la véritable jeunesse bourgeoise adoptait les modes américaines, plus souples et plus gaies. Ceci nous écarte des livres scolaires, mais le style général de la profession ne pouvait que les maintenir dans leur état le plus achevé, celui du début du siècle. Nous nous sommes étonné, dans la première partie, de rencontrer, sans cesse réédités, les livres à succès, jusqu'en 1935 et au-delà, avec leur couverture austère et leurs petites vignettes de plus en plus anachroniques. A présent, nous les trouvons en harmonie avec les préférences des maîtres pour une époque déjà ancienne qui avait vu, enfin, l'Ecole du peuple reconnue à son rang véritable. Les livres les plus prisés - morale, instruction civique, histoire -, accordaient la meilleure place au chapitre des "grandes lois laïques", Jules FERRY étant élevé au Panthéon des gloires nationales. On peut estimer que des milliers de questions d'examen ont porté, au Certificat d'Etudes, sur ce sujet fondamental et, ceci, jusqu'à un passé récent. Témoins de la grande Epoque, les manuels les plus réussis accomplirent une carrière de plus de trente ans, dont on peut lier la prospérité, sans gros risque d'erreur, à une sorte d'âge d'or de la profession d'Instituteur.

Le temps de la stabilité se marquait également dans l'enseignement secondaire, où le corps professoral demeurait numériquement faible et de plus en plus qualifié. Les Agrégés étaient majoritaires dans les Lycées, les licenciés dans les Collèges : "dans l'ensemble, l'enseignement secondaire bénéficie donc, au temps de sa stabilité, d'un encadrement d'une plus grande qualité qu'à toute autre époque. C'est là, incontestablement, qu'il faut chercher la raison de son efficacité" (1).

(1) PROST, op. cit., p. 356

3 livres té-
ins de leur
poque

3 livres scolaires

effacent quand
corps ensei-
nt devient
is homogène

Désormais, la démarche intellectuelle compte davantage que les connaissances acquises, le contenu des études moins que l'approfondissement dont elles sont l'occasion. Cela minimise évidemment le rôle des livres de l'élève et, de fait, les professeurs les ignorent superbement : ils "font leur cours" et, souvent, le dictent aux élèves. L'auteur de cette étude, lycéen dans les années 40, se souvient fort bien que, si l'on imposait une liste de manuels, généralement désuets, ils avaient fort peu d'utilité, les professeurs ne s'y référant presque jamais. Tout laisse penser que ces professeurs, tous agrégés, manifestement très cultivés, n'avaient nullement besoin de compulsier des manuels pour négocier avec les programmes. Mais, selon l'usage immémorial, il était convenu que les élèves devaient être abondamment pourvus de "bouquins" pour travailler personnellement. En réalité, il eût été imprudent de préparer un devoir ou une composition avec d'autres sources que le cours du professeur, et les livres ne servaient guère.

En montrant le niveau de compétence amélioré du corps des Instituteurs et du corps des professeurs, gage de leur relative indifférence envers la littérature pédagogique, il est juste de tempérer ce tableau favorable avec l'existence de minorités moins favorisées. Les promotions de normaliens primaires n'ont jamais suffi à pourvoir les postes vacants, même au creux de la vague démographique (1930), où le nombre de maîtres était tombé à 120 000. Pour répondre aux besoins accidentels, on recourait à des remplaçants ou à des suppléants, titulaires du Brevet élémentaire. Ils étaient plus rares en province, où l'Administration parvenait à programmer assez bien le recrutement des normaliens en fonction des besoins, mais déjà nombreux dans les grandes villes ; parmi les instituteurs ayant débuté dans la région parisienne entre 1930 et 1935, on trouvait 50 % d'anciens remplaçants. D'après les archives du petit département de la CREUSE, nous estimons que le recrutement au niveau du Brevet dut s'arrêter vers 1925, car les derniers intéressés prirent leur retraite au début des années 60. Dans leurs premières années d'exercice, ces maîtres, privés de formation

professionnelle, durent considérer les manuels comme de véritables "bouées de sauvetage". Les plus anciens, dans leur voisinage, et les inspecteurs, à l'occasion de leurs tournées, ne pouvaient que leur conseiller la guidance des livres scolaires les plus réputés de l'époque.

Il existait un autre secteur où l'autodidaxie était la règle, celui des Cours complémentaires annexés à certaines écoles primaires. Ils constituaient l'école primaire supérieure des petits chefs-lieux de canton, alors que les véritables E.P.S. fonctionnaient dans les villes moyennes et les gros bourgs. Dans les cours complémentaires ruraux, les instituteurs qui paraissaient les plus solides, les Normaliens sortis dans un bon rang au Brevet supérieur, étaient désignés d'office par leurs inspecteurs. Nous savons, pour avoir vécu cette expérience, que leur seul recours était de se procurer d'urgence le plus grand nombre de manuels disponibles pour le niveau considéré et d'en faire une synthèse assez originale pour que les élèves n'éprouvent pas l'impression de retrouver, identique, le contenu de leurs propres livres. Ces professeurs de modeste extraction encourageaient les brocards du personnel licencié des Collèges et Lycées et, sans doute, en certaines occasions, le niveau de leurs propres connaissances ne dépassait-il guère celui des manuels. Toutefois, le temps, l'expérience, l'auto-perfectionnement aidant, ils obtenaient les résultats qu'escomptaient les élèves et les familles, c'est-à-dire la réussite au Brevet et au Concours d'entrée à l'Ecole Normale, ainsi que l'accès à des carrières administratives de niveau moyen. Avec des ambitions culturelles modérées et les "bonnes vieilles méthodes" de l'école primaire, le rôle social de l'Ecole était rempli à un taux élevé, voire maximal, par les anciens Cours complémentaires où l'on peut dire que les livres scolaires ont tenu une place qui n'a jamais été aussi décisive.

Parallèlement aux divers cursus scolaires que nous venons d'évoquer, on n'avait pas attendu la loi de 1971 pour songer à la formation permanente des adultes. Prévus par CONDORCET pendant la Révolution, languissant pendant le XIXème siècle, les cours d'adultes connurent, après 1882, un

3 primaire
supérieur

3 Cours
adultes

véritable renouveau. Tous les instituteurs répondirent à l'appel des responsables politiques. Un programme ambitieux exigeait des maîtres une culture juridique, scientifique et littéraire qu'ils n'avaient pas. M. BOUCHER, R. PERIE avec "L'Ecole du Citoyen" essayèrent de leur venir en aide, mais c'était trop demander. La plupart des cours d'adultes se bornèrent davantage à assurer la conservation des notions acquises qu'à en infuser de nouvelles. Ils expirèrent peu à peu, de 1920 à 1930, n'étant plus adaptés aux besoins de la société (1). Pour dispenser cet enseignement complémentaire, mêlant les programmes du futur centre d'apprentissage à ceux de l'école primaire supérieure, les instituteurs s'armaient évidemment des manuels existants et s'en faisaient les interprètes plus ou moins assurés auprès des grands élèves de l'école du soir.

L'Ecole publique atteignit donc, sans trop de difficultés, la décennie 1950-1960. La méthode traditionnelle, solidement réinstallée après la guerre, ne suscitait guère de critiques, car elle savait obtenir les résultats escomptés par la situation de l'emploi : les diplômés trouvaient des places lucratives dans les bureaux et les services, les autres étaient absorbés sans peine par l'industrie renaissante et l'agriculture qui manquait encore de bras. A partir de 1955 dans les villes et, un peu plus tard, dans les campagnes, on ressentit les premières manifestations de ce que M. CROS appela : "l'Explosion scolaire". De 1960 à 1970, il fallut absorber la vague démographique et, de plus, organiser la prolongation de la scolarité obligatoire, ordonnée en 1959. Le nombre d'instituteurs doubla, celui des Professeurs de Collèges fut multiplié par cinq, celui du personnel des Lycées par trois. On vécut alors, dans tous les ordres d'enseignement, sur une politique de recrutement "sauvage" d'auxiliaires et de promotion interne sans grandes garanties d'aptitudes.

L'arrivée massive de jeunes auxiliaires également privés de formation professionnelle, dont les uns ont au moins une culture universitaire (les Maîtres auxiliaires sont aujourd'hui tous pourvus de licences et maîtrises)

(1) d'après "L'Ecole en 1900", Textes et documents pour la classe, n° 85, p. 34

mais dont les autres (instituteurs remplaçants dans les écoles et les C.E.G.) n'ont que les souvenirs d'une préparation à un Baccalauréat de plus en plus ~~devalué~~ ^{dévalué}, contribue puissamment à redonner aux livres scolaires leur hégémonie des années 1860-1890. Nous pouvons témoigner qu'un Instituteur débutant, entre 1965 et 1970, se déplaçait accompagné d'une véritable bibliothèque de manuels, sans cesse actualisée. Cela lui permettait de faire face à tous les types de classe rencontrés au cours de ses remplacements successifs. Les choses n'ont guère changé depuis. Ceux que l'on appelle les "bons remplaçants" sont toujours à l'affût des dernières parutions. La multiplication des procédés de reprographie économique dans toutes les écoles (duplicateurs à alcool) leur permet de distribuer textes et exercices aux élèves, sans que ces derniers possèdent eux-mêmes les manuels. Nous estimons que l'enseignement est toujours alimenté par les livres, plus que jamais peut-être, mais que la reprographie, d'une part, l'usage de faire des synthèses, d'autre part, masquent le phénomène au détriment du chiffre de ventes des libraires et éditeurs.

Dans les classes de premier cycle, le cours magistral a beaucoup diminué, le cours dicté est interdit (Instructions de 1954 sur l'histoire et la géographie), on en est venu, ou revenu, à une exploitation généralisée des manuels. Rares sont, aujourd'hui, les professeurs, débutants ou anciens, qui s'en détournent durablement. Pour eux, le livre est assimilé au programme qu'on ignore, ainsi que les Instructions officielles. Personne ne se soucie de confier un texte commode de l'un et des autres à chaque nouveau professeur et, de fait, il est assez malaisé de se les procurer (Bulletin officiel peu lisible, brochures du C.N.D.P. vendues par des Centres régionaux lointains). Les Instructions anciennes, mais toujours en vigueur, sont pratiquement introuvables. Chacun fait donc confiance aux auteurs des manuels. Nous pourrions citer des dizaines d'exemples vécus montrant cet attachement au livre de classe. Il n'a rien de sentimental, il est fait de commodité et d'une certaine paresse d'esprit. Il existe un programme lexical d'anglais, en 6ème et en 5ème, publié en 1972. Bien

le livre de
'élève tient
lieu de pro-
gramme

entendu, les livres publiés antérieurement ne peuvent le respecter. Là où ils sont en usage, il n'est pas rare d'entendre une leçon d'une heure portant sur huit à dix termes qui ne sont plus au programme et qui, manifestement, présentent un intérêt second. Il est presque inutile de le reprocher au professeur dont on connaît d'avance la réponse : "c'est dans le livre" ! Lorsque, vers les deux tiers de l'année, on s'aperçoit que la progression a été trop lente, l'angoisse naît de la constatation "qu'on ne va pas pouvoir finir le livre" ; mais on ne se réfère jamais au programme. A ce moment, la crainte de mécontenter les parents s'ajoute aux tourments de la conscience professionnelle qui, elle, est le plus souvent réelle. Pour un auxiliaire nommé dans un Collège en septembre, les manuels imposés aux élèves s'imposent également à lui, d'autant qu'il croit y voir l'autorité de l'Administration, il ne sait pas très bien laquelle. La plupart du temps, leur tutelle est facilement acceptée car elle évite bien des recherches.

Le personnel féminin est, d'après nous, plus sensible encore à la tyrannie du livre. En dépit de l'évolution de la condition féminine, la femme enseignante éprouve davantage le besoin de sécurité, réclame des aides, des modèles, des conseils. Souvent plus intuitive, plus adroite pédagogiquement que son collègue masculin, elle reste sur la réserve, n'ose pas innover. Qu'on l'admette ou qu'on la combatte au nom de l'égalité des sexes, cette marque de la condition féminine traditionnelle existe encore à l'École. Les femmes nous paraissent encore plus attachées que les hommes aux modèles des manuels. Elles y sont d'autant plus portées que leurs tâches d'épouses, de mères, de ménagères, leur laissent fort peu de temps pour la documentation et la préparation de classe. Le livre est, pour elles, un auxiliaire précieux, peut-être indispensable, au même titre que les robots ménagers qui font gagner du temps et de la peine.

es femmes
la condition
enseignante

malaise et le
ute ont rempla-
la foi ar-
dente

Les pages qui précèdent pourraient laisser croire que, seuls, le personnel débutant et le personnel auxiliaire, insuffisamment qualifiés, éprouvent des difficultés passagères. En réalité, c'est l'ensemble du corps enseignant qui est atteint moralement, socialement et professionnellement par les conséquences de la crise de société qui s'est nouée depuis quinze à vingt ans. M. PROST et M. AVANZINI (1) constatent qu'un malaise aux composantes multiples règne dans le personnel primaire : il doute de l'avenir, est incertain sur sa mission.

Le grand bénéficiaire de cette morosité, de cet attentisme maussade, est, évidemment, le livre scolaire. L'originalité, la recherche, l'innovation, étant jugées inutiles, dangereuses, de toute façon vouées à l'échec, on se retranche derrière l'apparente objectivité des manuels, garantis par les titres universitaires de leurs auteurs et la connivence présumée des éditeurs avec l'administration centrale. On aurait ainsi une parade en cas de reproches des parents ou d'un inspecteur. Puisque les pédagogies marginales (l'École moderne, la non-directivité, la pédagogie institutionnelle, le travail indépendant, l'interdisciplinarité dans le cadre des dix pour cent) se caractérisent par une distanciation vis-à-vis des livres classiques, on se sent d'autant plus prémuni contre le désordre et l'aventure en respectant le modèle traditionnel du cours conçu comme une exploitation méthodique du manuel des élèves. Lorsque la position devient intenable avec les ouvrages trop anciens (dont beaucoup se séparent à regret, car leur domaine familier rendait chaque année scolaire semblable à la précédente), c'est avec des collections déjà réputées qu'on amorce la mutation imposée par les textes ou l'engouement général : grammaire fonctionnelle puis structurale, mathématique moderne, morceaux choisis groupés par thèmes, biologie et géologie expérimentales, méthodes audio-orales, visuelles intégrées pour les langues vivantes. Les instituteurs doivent, théoriquement, se conformer aux Instructions de 1970 sur la Mathématique et de 1972 sur le français ;

(1) AVANZINI G., *Immobilisme et novation*, op. cit.

ils bénéficient d'une formation continuée dans les écoles normales et assistent à des conférences pédagogiques plus ou moins transformées en concertation, selon les départements. Malgré cela, les quelques changements intervenus dans le contenu de l'enseignement, plus que dans sa forme, proviennent des nouveaux manuels. Le personnel des collèges, lui, est réellement abandonné à lui-même.

Si l'on en croit les échos incessants relayés par les grands canaux d'information, le problème de la formation du personnel enseignant est aujourd'hui considéré comme une question d'intérêt national. L'enquête du "Monde de l'Education" sur les Lycées contient le témoignage d'un professeur : "on accuse toujours les profs d'être incapables d'évoluer. Mais on oublie souvent de dire qu'ils sont mal formés et jamais recyclés". Et les rédacteurs commentent : "Cette question du manque de formation revient comme un leitmotiv dans les témoignages de lecteurs qui nous ont écrit" (1). Dans la même enquête, des élèves parlent de leur professeur de français de seconde : "...depuis vingt-cinq ans, (il) fait les mêmes cours, et cela est inadmissible. Il se borne, et se bornera toujours au livre. Il nous le raconte de la première à la dernière page, sans accepter une intervention de notre part..."(1).

Au cours de ces dernières années, les partis politiques, les grands syndicats de la profession enseignante, les revues spécialisées, les auteurs pédagogiques, ont tous pris position sur les solutions élaborées et proposées pour une meilleure formation des maîtres. Bien peu, il est vrai, abordent le problème du recrutement et de la sélection, qui est peut-être fondamental. A Pâques 1974, c'était le Syndicat des Instituteurs qui, au cours d'une session extraordinaire, étudiait le passage "de l'école normale d'aujourd'hui au centre de formation des maîtres de l'école fondamentale" (2). En Mai 1975, M. SCHWARTZ publie un article intitulé : "Former les maîtres" (3). Deux

(1) LE GENDRE (B), AUDUSSE (B), *Lycées, la résignation, Le Monde de l'Education* n° 15, p. 17.

(2) L'Ecole libératrice, organe hebdomadaire du S.N.I., n° 11 bis

(3) SCHWARTZ (B), *Former les Maîtres, Le Monde de l'Education* n° 6, p. 14

numéros des "Cahiers pédagogiques" sont consacrés à la formation des maîtres (1). Quant aux partis politiques, chacun a son plan, le dernier publié étant celui des Radicaux de gauche (2). Il faudrait encore faire référence aux Actes du Colloque d'AMIENS, de 1968 (3), à des ouvrages de M. REPUSSEAU, de Mme FILLoux, des responsables de D.J.S., de MM. GEORGES, HANNOUN, LEON, TORAILLE, JUIF et LEGRAND, etc. (4). Le Syndicat des Personnels de Second Degré (SNES), le Syndicat des Professeurs d'Ecole Normale (SNPEN) se montrent particulièrement désireux d'approfondir leur réflexion et de faire connaître leurs points de vue sur un problème brûlant : ils y consacrent de longs articles et des numéros spéciaux de l'Université syndicaliste (US) : "former des maîtres", "former des maîtres pour notre temps", "Théorie et pratique dans la formation des maîtres" (5). Les principaux sujets débattus se résument ainsi : doit-on envisager des formations longues ou raccourcies ? Faut-il organiser un recrutement précoce, type Ecole normale primaire, ou des possibilités d'accès à l'issue des études supérieures ? Quelle sera la part de l'enseignement supérieur dans le cursus ? Doit-on ouvrir des centres régionaux de formation sous le contrôle de l'Administration rectorale ? Les aspects pratiques de la formation interviendront-ils en fin d'études surtout théoriques ou seront-ils prévus, en alternance, dès le début ? Quelle sera la part des sciences humaines et des sciences de l'éducation dans tous les profils de formation ? Enfin, s'orientera-t-on vers le même niveau de formation approfondie, avec des options, pour tous les maîtres, de la maternelle à la terminale des Lycées ? On le voit, les questions ne manquent pas, ni les implica-

(1) *La formation des maîtres, Cahiers pédagogiques, n° 108, et n° 139*

(2) *Les radicaux de gauche et l'école, L'Education, n° 292, p. 16*

(3) FERRY (G), *Pour une école nouvelle, Actes du Colloque d'AMIENS*

(4) REPUSSEAU (J), *Homo docens, réflexion sur l'action pédagogique et la formation des maîtres*

FILLOUX J., *Du contrat pédagogique*

GEORGES G., HANNOUN H., LEON A., TORAILLE R., *La formation des Maîtres*

BATAILLON M., BERGE A., WALTER F. (*Défense de la Jeunesse Scolaire*), *Rebâtir l'Ecole*, pp. 257-273

JUIF P., LEGRAND L., *L'exigence de qualification et de formation des maîtres, in Textes de Pédagogie pour l'Ecole d'aujourd'hui, I, pp. 346-360*

(5) *Former des maîtres pour notre temps, L'Université syndicaliste n° 4, 1975*
Théorie et pratique dans la formation des maîtres, L'U.S. n° 7, 1976, p. 30
Former des maîtres, supplément au Bulletin mensuel du SNPEN, n° 59, 1975

tions politiques, financières, corporatives, déontologiques, l'aspect scientifique n'étant pas forcément le critère prioritaire dans les arrière-pensées des uns et des autres. Bref, cette activité générale de réflexion et de proposition traduit éloquemment la conscience d'une inadaptation chronique de la formation professionnelle des membres de l'enseignement, inadaptation révélée et rendue insupportable par la crise de l'éducation concomitante à la crise de société qui ébranle institutions, habitudes et valeurs.

La noblesse de la fonction enseignante est un thème littéraire émouvant, illustré par Victor HUGO, ZOLA, GIRAUDOUX, par bien d'autres sans doute, et, aussi, périodiquement, un argument commode pour les hommes politiques qui désirent obtenir un effort accru de la part des intéressés. On se souvient que Jules FERRY disait des instituteurs : "Je les veux pauvres et honorés". Honorés, c'était assurément bien nécessaire, après les tristes exemples de la première moitié du XIXe siècle, alors que l'enseignement primaire offrait un refuge à trop de paresseux, d'ivrognes, d'infirmes ou, simplement, de pauvres hères. Pauvres, c'était là un élément de déconsidération dans une France bourgeoise dont l'idéal n'avait pas varié depuis que GUIZOT s'écriait : "Enrichissez-vous !" Bien que les manuels de morale prêchassent la vanité des richesses, les maîtres d'école ne pouvaient faire autrement que de ressentir la condescendance des gros paysans, des propriétaires, et le mépris déguisé des humbles pour des fonctionnaires contraints de cacher leur misère sous la redingote élimée de la respectabilité. Les ressources de l'instruction et de la culture ne furent jamais gratuites, elles non plus et, malgré le mythe de l'étudiant pauvre, de MICHELET nourrissant une araignée dans sa soupente, les études secondaires et supérieures, les bibliothèques, les musées, les spectacles, les voyages éducatifs, ne vinrent jamais compenser la médiocrité de l'existence matérielle pour des milliers d'instituteurs de la IIIe République comme de celles qui lui succédèrent. Il aurait fallu que l'initiative publique vint offrir aux premiers éducateurs de la nation un bagage intellectuel et professionnel à la hauteur de l'ambition extrême des Instructions officielles et des Pédagogues, nourris d'humanis-

me et de philosophie, chargés de les commenter et de les développer. Ce fut souvent promis mais toujours ajourné : les dépenses d'éducation sont considérables et il y a d'autres priorités ! Aujourd'hui, on réclame à voix haute la licence d'enseignement ou la maîtrise pour tous, de l'Ecole maternelle à la classe terminale des Lycées mais, tandis que les instituteurs s'interrogent, sans trop y croire, les Professeurs des Collèges, naguère un peu mieux nantis, se sentent à leur tour frustrés, livrés à la cohue hétérogène des enfants scolarisés en masse, surchargés d'horaires d'enseignement et, surtout, de conciliabules superfétatoires qui masquent les vrais problèmes d'ordre sociologique, pédagogique et financier. En l'attente de lendemains meilleurs, pour un personnel enseignant disparate, recruté hâtivement sous la pression de besoins circonstanciels, incertain de sa place dans la société et de son rôle dans l'orientation ultérieure des enfants, le livre de l'élève offre une aide, un recours, une protection. Depuis COMENIUS, ^{LA} CHALOTAIS et LAKANAL, rien n'a changé sur ce point. On ne sait pas détecter d'avance les éducateurs d'élite, on ne veut pas former solidement ceux que l'on recrute un peu au hasard, sur des critères scolaires et universitaires nécessaires mais insuffisants. Ministre, Inspecteurs, chercheurs, éditeurs, journalistes et les intéressés eux-mêmes en tombent d'accord : que l'Ecole soit en régime de croisière ou que des mutations s'annoncent, seuls les manuels peuvent catalyser utilement les efforts dispersés des uns et des autres. Bouées de sauvetage pour les débutants, ils constituent la tentation d'une solution de facilité pour les maîtres confirmés par leurs titres et par leur expérience. Pour tous, ils se révèlent commodes, économiques, palliant l'éternel manque de moyens dont souffrent les établissements. Ils savent profiter des aspirations contradictoires du corps enseignant, qui revendique à la fois l'information et les recettes commodes, l'ordre et l'indépendance d'esprit, la sécurité et l'autonomie pédagogique.

CONCLUSION

L'analyse attentive du contraste entre l'essor du livre scolaire et les critiques dont il est l'objet amène à conclure que ce paradoxe tient au fait qu'il remplit diverses fonctions, soit expressément, soit parce qu'il profite de situations favorables.

Héritier modeste d'une famille prestigieuse, celle des livres de sagesse et de connaissance, le manuel séduit toujours les humbles comme les doctes car il est pour ceux-là l'artisan d'une émancipation collective, et reste, pour ceux-ci, un symbole de ce à quoi ils ont voué leur existence : on ne brûle pas les livres, pas même les manuels ! Il faut admettre, pourtant, que le prestige ancien de l'imprimé n'est plus ce qu'il était et que ce qu'il en reste sert, au mieux, à consolider une position devenue défensive.

En ce qui regarde proprement les manuels, l'offensive vient tout naturellement de l'Édition classique et de la Librairie, qui font leur possible, par leurs offres, en vue d'accroître la demande et nous savons qu'elles y excellent, sur un terrain particulièrement sensibilisé aux promesses des panacées pédagogiques. La libre entreprise de type capitaliste n'a pas trouvé de gros obstacles du côté de l'Administration scolaire. Cette dernière, après avoir fait la preuve, pendant tout le XIXe siècle, de sa relative incapacité à contrôler la fabrication et l'emploi des livres d'enseignement, a, depuis, encouragé tacitement leur multiplication anarchique en misant sur la concurrence pour obtenir une qualité dont les voies autoritaires n'avaient pas réussi à consacrer la priorité. Toutefois, depuis peu, un renforcement du contrôle étatique sur les prix, sur la distribution et, même, sur le contenu pédagogique, soulève l'inquiétude dans la profession du livre classique.

L'instinct de conservation des institutions socio-politiques englobe le manuel dans une stratégie globale qui vise à inculquer aux jeunes générations les modèles conformistes, tout en éliminant les nouveautés dangereuses. Que cette attente soit périodiquement ruinée par les faits n'entrave en rien sa réitération par les régimes successifs, dont les contradictions se ré-

solvent toujours par un accord sur les "valeurs éternelles" qui sont les fondements de la famille, de la nation, de l'Etat ou de la civilisation. Ostensiblement neutre ou hypocritement engagé, le manuel ne fait que se conformer au système dont il est l'un des rouages, et ne tire que peu de bénéfice de sa docilité.

Par contre, le poids de la tradition scolaire, telle qu'elle est perçue par les pouvoirs publics et par les familles, impose aux élèves, sans autre réflexion, un bagage livresque dont on justifie la nécessité par toute une gradation d'arguments, depuis les modestes pratiques de la didactique quotidienne jusqu'aux plus nobles considérations épistémologiques sur le majestueux édifice des sciences, édifié et consolidé à la lumière de la Raison. Investis d'une si grande confiance, les auteurs des manuels font assaut d'érudition, quelquefois d'imagination, dans la rédaction d'ouvrages dont on ne sait jamais, en définitive, s'ils sont destinés à faire travailler les élèves ou à plaire aux maîtres. Ce sont bien ces derniers, en effet, qui assurent le succès aux modèles didactiques les plus réussis car, si on ne leur reconnaît pas le droit de "priver" leurs jeunes disciples de manuels, du moins conservent-ils le droit de les choisir, ce qui n'est pas une mince préoccupation pour les auteurs et les éditeurs. Imposé plus ou moins gratuitement par les pouvoirs publics, réclamé opiniâtrement par les Associations de Parents d'élèves, bardé de science et paré de séduction par ses auteurs, le livre d'enseignement conforte là son privilège. Pour peu qu'il sache se rendre indispensable aux éducateurs, sa position sera bien près de paraître inexpugnable.

Et, de fait, bien que, depuis un siècle, la promotion de la pédagogie ait cru passer par une lutte acharnée contre l'enseignement livresque, personne n'a jamais songé sérieusement que les enseignants pussent ignorer les manuels des élèves. En dehors d'une période de stabilité où ils ont paru être sur la voie d'une pratique moins asservie, l'incompétence relative des origines et les avatars d'une formation initiale disparate dont on débat depuis vingt-cinq ans sans y apporter de solution d'ensemble, ont poussé les

auteurs à voler au secours de leurs collègues tandis que ces derniers, alternativement conscients de leurs faiblesses ou irrités de leur persistante sujétion, se condamnaient à la tutelle du livre tout en la maudissant. A chaque rupture d'équilibre, et les dernières années en ont vu de nombreuses (raz de marée des effectifs, scolarisation de masse, excédent du recrutement latéral des maîtres sur le recrutement normal, novations pédagogiques), c'est le manuel qui se trouve implicitement chargé des rattrapages nécessaires dans la compétence des maîtres. Là, semble-t-il, réside bien la cause principale de l'inflation livresque, que la plupart des autres facteurs du système favorisent sans parvenir à en expliquer suffisamment le mécanisme. Que pouvait, que peut encore contre tant de causes conjuguées, le concert discordant des critiques répertoriées précédemment ? Qu'elles soient incessantes, sévères, peut-être judicieuses, ne change rien au fait que les enseignants "ordinaires" les ignorent la plupart du temps et, lorsqu'ils en ont connaissance, ne balancent guère entre la sécurité et la commodité apportées par les manuels et l'inconfortable pressentiment de leurs propres défaillances pédagogiques ou, même, de leur aliénation idéologique peu consciemment vécue.