

Sous la direction de **Monique Lebrun**
Avec la collaboration de **Paul Aubin, Michel Allard et Anik Landry**

Le manuel scolaire

d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain



Le manuel scolaire

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

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers,
CH-1211 Genève 3
Suisse



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

Sous la direction de **Monique Lebrun**
Avec la collaboration de **Paul Aubin, Michel Allard et Anik Landry**

Le manuel scolaire

d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain

2007



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain

Textes présentés lors d'un colloque tenu à Montréal du 11 au 14 avril 2006.

Doit être acc. d'un disque optique d'ordinateur.

ISBN 978-2-7605-1481-2

1. Manuels scolaires - Congrès. 2. Manuels scolaires - Aspect social - Congrès.
3. Manuels scolaires - Histoire - Congrès. 4. Manuels scolaires - Québec (Province) -
Congrès. I. Lebrun, Monique, 1944- .

LB3045.M36 2007 371.3'2 C2007-940781-1

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

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

Cet ouvrage a été publié grâce au soutien financier de deux organismes:
le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)
par le biais du Programme d'aide aux ateliers et aux colloques, et le
Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ).

Mise en pages: INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture: Conception – RICHARD HODGSON
Photographie – MARIE-HÉLÈNE ROBERT

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos

<i>Monique Lebrun</i>	1
---------------------------------	---

Les grands conférenciers

<i>Guy Rocher</i>	
Le manuel scolaire et les mutations sociales	13
<i>Paul Aubin</i>	
Le manuel scolaire québécois entre l'ici et l'ailleurs	25
<i>Pierre Ansart</i>	
Manuels d'histoire et politique	63
<i>Bernard Shapiro</i>	
Le manuel scolaire et l'éthique	83

Les grands témoins

<i>Louise Julien</i>	
Le manuel : louangé et critiqué, mais jugé (presque) indispensable	97
<i>Robert Martineau</i>	
Le manuel scolaire : quelques observations et commentaires à l'issue d'un imposant colloque.	103
<i>Alain Choppin</i>	
Le manuel scolaire : un objet commun, des approches plurielles.	109

Conclusion: le manuel scolaire devenu objet d'étude

*Michel Allard, avec la collaboration de Paul Aubin
et Monique Lebrun 117*

Table des matières du cédérom 123



AVANT-PROPOS

Monique Lebrun

Université du Québec à Montréal

Du 11 au 14 avril 2006, plus de 400 personnes provenant d'une vingtaine de pays différents ont participé au colloque international *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, qui s'est tenu à Montréal. Ce colloque a fourni à tous les participants une occasion unique de comparer ce qui se faisait dans différents pays.

Le but de ce colloque était de tisser des liens entre les diverses problématiques relatives au manuel scolaire. On y a touché des questions reliées à l'histoire d'une discipline et à son évolution; on y a donc discuté des relations entre savoirs savants et savoirs enseignés. Les caractéristiques reliées à la conception même d'un manuel et à son utilisation, qui supposent, concurremment, certains positionnements face aux programmes officiels, à certaines théories de l'apprentissage, de même que des choix éditoriaux, disciplinaires et didactiques ont également été retenues. On y a discuté des valeurs socioculturelles d'une époque telles qu'elles apparaissaient dans le matériel didactique, sans oublier les liens de l'institution scolaire avec l'État et, parfois, l'Église.

À notre époque de bouleversement des programmes, de multiplication des sources d'information et d'accélération de la production de manuels, il importait plus que jamais de réfléchir sur

la complexité du manuel scolaire, un outil aux multiples facettes. En ce sens, les organisateurs du colloque croient avoir atteint leurs objectifs.

Le manuel et ses caractéristiques

Les manuels sont des artefacts culturels participant à l'organisation cognitive et sociale du savoir. À l'école, on n'enseigne pas des savoirs savants, mais des savoirs adaptés à une clientèle particulière, des savoirs transposés par l'auteur d'un manuel et dont l'enseignant se fait le médiateur. Ces savoirs adaptés sont regroupés en des corpus bien identifiés que l'on appelle « disciplines scolaires ». Il s'agit en fait d'initiations à des savoirs de référence marqués socialement et culturellement. Ce sont les sociologues anglais qui ont démontré les premiers (Young, 1971) à quel point les disciplines scolaires sont porteuses de l'idéologie de leur époque. On retrouve le même raisonnement chez Chervel (1988). Selon lui, la fonctionnalité d'un corpus scolaire est purement transitoire : chaque époque acculture les jeunes à sa façon.

Ces savoirs transposés sont retranscrits dans des manuels, qui en sont l'incarnation privilégiée. Nous entendons ici par manuel scolaire « tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires » (Aubin, site Internet sur les manuels). Il s'agit d'un mode de textualisation du savoir qui suppose découpage, progression et suggestions d'activités (Rey, 2001), le tout lié à des théories de l'apprentissage ancrées dans une époque donnée. Le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu. La culture scolaire n'est, comme le souligne Lavoie (1994) et comme le rappelle Rocher dans les présents Actes, qu'un aspect de la culture sociale globale. L'école joue un double rôle créateur en façonnant un contenu : elle le rend à la fois assimilable (c'est l'objectif didactique) et socialement utile (c'est l'objectif social).

Analyser les divers manuels d'une société donnée, c'est donc tracer un portrait de cette société elle-même et du type d'élève qu'elle entend former. La production de plus en plus massive de

manuels ne doit pas nous induire en erreur sur leur variété : tous sont soumis, à des degrés divers, à un programme officiel et à une approbation étatique.

Contrairement au discours oral de l'enseignant, qui fluctue selon les compétences, la personnalité et les opinions de celui-ci, le manuel, nous rappelle Choppin (1992, p. 22) est « garant d'une certaine orthodoxie politique, idéologique, scientifique, pédagogique ». On voit surgir, dans les termes mêmes de Choppin, le défi qui se pose lorsqu'il s'agit d'étudier les manuels : il faut en analyser à la fois les orientations idéologiques et didactiques, la didactique comprenant le contenu d'une discipline et la manière de le faire passer, soit sa pédagogie spécifique. On peut même aller jusqu'à cerner les relations entre les manuels et l'intervention éducative (Lenoir, Rey, Roy et Lebrun, 2001). Le manuel est certes l'illustration d'un discours clos, achevé et a-historique, mais l'analyse permet d'en voir les implicites, de juger de ses fondements scientifiques et de le comprendre en fonction de son époque.

Les manuels scolaires sont généralement rédigés par des pédagogues, qui sont souvent eux-mêmes des enseignants. Dans plusieurs pays, actuellement, ces auteurs doivent suivre des directives ministérielles très strictes concernant les buts des apprentissages et les contenus à transmettre. Par contre, aucune directive officielle n'est donnée aux auteurs et aux éditeurs concernant les méthodes d'enseignement-apprentissage à utiliser, de telle sorte que c'est souvent sur ce plan que les manuels d'une même discipline cherchent à se distinguer. Partant de ces constats, nous pouvons dire que la fonction éducative d'un manuel tient à trois éléments, soit son respect des buts et des finalités que se donne un système d'enseignement donné, sa transposition adéquate de savoirs savants en savoirs scolaires utiles au plan personnel et social, et enfin son choix des méthodes les plus susceptibles de bien expliquer ou de bien faire découvrir les contenus afin d'amener les élèves à des apprentissages durables.

Comme le dit Gérard (2006), le manuel n'est qu'un outil au service des apprentissages et on peut en moduler l'utilisation selon ses propres savoirs, ceux des élèves, les buts que l'on poursuit. La seule exigence poursuivie est celle de la qualité des contenus et des démarches, pour un meilleur apprentissage. Actuellement, grâce aux nouvelles technologies, il y a explosion de l'offre de documents éducatifs et la notion même de « manuel » est en train de se transformer.

À côté d'un matériel éducatif gratuit, souvent conçu par des enseignants et téléchargeable sur le Web, on trouve des cédéroms et sites Web éducatifs payants conçus sous la direction d'un éditeur. Ce type de matériel n'a pas encore pris son essor, car il coûte cher à produire et rapporte peu en raison des facilités de piratage. Cependant, il est inévitable que les éditeurs s'y adaptent en raison de sa souplesse et du désir de créativité des enseignants. On peut penser que, dans un avenir assez rapproché, matériel didactique traditionnel et matériel de type nouveau cohabiteront harmonieusement, permettant d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Déjà des recherches pointent en ce sens (voir Brossais, dans les présents Actes) et permettent de penser que les environnements éducatifs de demain fourniront aux étudiants des ressources encore difficilement imaginables actuellement. Que deviendra alors la recherche sur les manuels, qu'on appellera alors, plus probablement, recherche sur les médias éducatifs imprimés et numériques ? Chose certaine, il faudra également se centrer sur la fiabilité des diverses sources, leur chevauchement et les divers types d'apprentissage qu'elles permettent.

Les diverses méthodologies

Ce qui frappe, dans le cas des contributions que l'on trouvera sur le cédérom, c'est, en plus de la richesse des thématiques, la variété des méthodes de recherche utilisées. Bien qu'il y ait des pionniers dans le domaine, comme l'Institut Georg Eckert fondé en 1951 en Allemagne, il n'y a pas encore de discussion explicite sur la diversité des méthodologies dans le monde des chercheurs sur les manuels. Ce n'est qu'il y a une trentaine d'années que les chercheurs de l'Institut Eckert ont commencé à travailler en collaboration directe avec l'UNESCO (voir Pingel, 1999), celle-ci étant bien consciente du rôle incontournable de l'éducation dans la promotion de la compréhension internationale et voulant tirer des leçons des guerres du XX^e siècle, qui étaient pour elle un des résultats de systèmes d'éducation nationaux perpétuant les préjugés. Le Conseil de l'Europe se penche également sur la question des biais et stéréotypes dans les manuels. On dispose donc actuellement d'ouvrages méthodologiques généraux tels que celui de Bourdillon (1992) et de méthodologies plus spécifiques, par exemple, Herlihy (1992) ou encore Pingel (2000), mais les chercheurs universitaires centrés sur l'histoire de leur pays ou de leur propre discipline ne les connaissent pas toujours, d'où l'éclatement des méthodologies.

Certaines méthodologies des auteurs des Actes font largement appel à la contextualisation historique. En ce sens, l'histoire des manuels se confond avec l'histoire générale de l'éducation d'un pays donné. À l'occasion, la sociologie y intervient, entre autres lorsqu'on parle de production/consommation de manuels. Dans certains cas, on peut déboucher, comme c'est le cas pour le groupe PATRE-MANES (voir Depaepe *et al.* dans la section 3 des Actes), sur des comparaisons internationales, ou bien encore sur une analyse historiographique débusquant les divers états de l'édition des manuels scolaires au fil du temps pour un même pays (voir Aubin dans « Les grands conférenciers »). Pour d'autres chercheurs, la question primordiale touchant le manuel n'est pas sa place dans l'histoire, mais bien sa complétude par rapport à l'évolution de la discipline à une époque donnée, et, préférablement, pour plusieurs d'entre eux, à l'état actuel de leur discipline : ils recourront alors à des concepts clés émergeant à leur discipline, tenteront des comparaisons avec les savoirs savants de référence, débusqueront des erreurs ou des incongruités. Il en est qui sont tentés par l'autoscopie et qui analysent leur acte même d'auteur de manuels (voir Turmel, Bouvier et Métioui) à la lumière de prescriptions de programmes, de difficultés conceptuelles ou encore de théories de l'apprentissage.

Les méthodes utilisées sont qualitatives ou quantitatives. Selon les premières, on peut s'intéresser, par exemple, à l'usage du manuel en classe (comme c'est par exemple le cas de l'article de l'équipe de Lenoir *et al.*) et recueillir des représentations, ou alors, décortiquer par le menu un seul ouvrage (voir Dufour, ou encore Dumas), ou quelques-uns, en touchant divers aspects du contenu et du contexte. Les secondes, soit les méthodes quantitatives, sont utiles lorsqu'on manipule un large échantillon de manuels. Cette question de la délimitation d'un échantillon est primordiale dans ce type de recherche ; on peut alors plus facilement tenter de faire des généralisations. Par ailleurs, selon les méthodes qualitatives, il faut parfois se livrer à des analyses herméneutiques afin de découvrir le sens caché des messages inclus dans les textes. On y trouve, entre autres, l'analyse interculturelle (voir Auger, El-Hélou et Lebrun), qui cherche à traquer les biais culturels, ou encore, l'analyse de discours, où le chercheur vise à déconstruire le texte en essayant de déterminer le statut de l'information selon l'auteur. Certains préfèrent tenter une analyse sémiotique ou sémiolinguistique (voir Weiss), afin d'identifier les signes porteurs de référents culturels. Plusieurs auteurs se penchent sur les représentations d'une société telle qu'elle est perçue

à travers les manuels (voir Condéi et Mahamud, entre autres). On peut se demander ici jusqu'à quel point un manuel représente, consciemment ou non, la réalité sociale et jusqu'à quel point il veut la représenter: ainsi, peu d'auteurs ont abordé, dans les présents Actes, la question de la place des femmes dans les manuels d'histoire, ou encore, dans les textes de lecture soumis aux enfants (voir Lioce), même si cela aurait été riche d'enseignements. Par ailleurs, les auteurs s'attendent à ce que l'utilisateur du manuel, l'élève, se retrouve dans l'image projetée, mais ils peuvent également sous des poussées diverses (voir Oliveira) tordre cette réalité. Enfin, on peut, bien évidemment, combiner les approches quantitatives et qualitatives, entre autres dans l'analyse des illustrations et de leur rapport avec le texte (voir Nourrisson et Martinon).

Le plan de l'ouvrage

Le présent ouvrage contient les présentations des conférenciers invités et des grands témoins. Il est accompagné d'un cédérom qui comprend les textes des autres auteurs, regroupés thématiquement. Disons ici quelques mots du contenu de l'ouvrage imprimé. Le lecteur y trouvera tout d'abord la conférence inaugurale du colloque prononcée par le sociologue émérite Guy Rocher, qui présente le manuel scolaire comme un système social et analyse également les principales mutations sociales l'ayant affecté. Suit la conférence de l'historiographe Paul Aubin, qui dégage les principaux traits ayant marqué l'évolution des manuels scolaires québécois. Quant à Pierre Ansart, professeur d'histoire émérite, il a choisi d'évoquer des cas de figure diversifiés des relations difficiles entre les manuels d'histoire et le politique. Le commissaire à l'éthique du gouvernement du Canada, Bernard Shapiro, fait ressortir que le rôle premier de l'école ou d'un manuel scolaire, en ce qui a trait à l'éthique, est de contribuer à développer des citoyens moralement, éthiquement et intellectuellement autonomes. Trois «grands témoins» prennent également la parole dans ces pages, pour nous rappeler les enjeux divers d'un colloque tel que celui de Montréal. Louise Julien et Robert Martineau soulignent la diversité et la complémentarité des communications. Enfin, le spécialiste des manuels Alain Choppin se réjouit de la percée du manuel scolaire comme objet de recherche, tout en rappelant la complexité de ce domaine d'étude.

Quant au cédérom, devant la variété des articles qui y apparaissent, nous avons choisi de les regrouper selon dix thématiques (voir la table des matières). Nous abordons tout d'abord la fonction éducative des manuels à l'aide de quatre contributions (Cambron, Bernard *et al.*, Lenoir *et al.* et Noyau), qui situent l'importance du manuel dans un système éducatif. Vient ensuite une deuxième section sur la pédagogie et les apprenants, où huit auteurs ou groupes d'auteurs (Bergmann, Cévènes, Nora, Saint-Louis, Fountopoulou *et al.*, Lajeunesse, Turmel et Therriault *et al.*) analysent comment des manuels de diverses disciplines prennent en compte l'apprenant. L'importance des nouvelles technologies de l'information et de la communication est démontrée en troisième partie par six auteurs ou groupes d'auteurs (Larouche, Meunier, Gossin, Brossais *et al.*, Marcerou, Depaepe *et al.*) qui soit parlent du manuel électronique comme complément au manuel papier, soit évoquent sa mise en valeur dans un dispositif muséal, soit expliquent le travail d'inventaire et de mise sur pied de bases de données sur les manuels scolaires. La quatrième section des Actes s'intéresse à la production et à la diffusion du manuel et regroupe cinq articles (ceux de Doré, Oliveira, Louichon *et al.*, García Bascañana et Lathene-Da Cunha), qui abordent des problèmes de positionnements éditoriaux relatifs au savoir et à sa diffusion dans les manuels.

Les deux sections suivantes traitent de questions de type plus idéologique. Ainsi, en cinquième partie, on trouve dix articles (ceux de Weiss, Christie, Martínez Moctezuma, Cabanel, Baraby, Zytnicki, Kok Escalle *et al.*, Monique Lebrun, Al Karjousli et El-Hélou) abordant la délicate question de l'identité à travers des manuels de langues et de sciences humaines. Quant à l'évolution d'une société telle que perçue à travers une série de manuels, elle fait l'objet des contributions de onze auteurs ou groupes d'auteurs, soit Gomes Ferreira, Rodríguez Rodríguez *et al.*, Mahamud, Marin, Fischer-Hubert, Condéi, Le Thiec Rautureau, Lioce, Meune, Mollier et Auger, qui envisagent principalement l'évolution des manuels aux XIX^e et XX^e siècles, et très souvent à la lumière de changements politiques.

Les quatre dernières sections sont consacrées à des questions plus purement didactiques et touchent le cœur même des disciplines. Ainsi, dans la septième section, onze contributions rappellent l'évolution de l'enseignement des sciences depuis un siècle, perçue à travers une analyse fouillée des manuels : Berthou-Gueydan, Merle, Quentin-Heuzé, Guedj *et al.*, Guedj-Chauchard, Morin, Quessada

et al., Dufour, Métioui, Hernández et Favrat *et al.* En section 8, où il est question de l'enseignement des langues et des lettres, on trouvera treize contributions traitant tant des langues en général (Berré, Doumbia, Klett, Cournoyer, Accardi, Roxane Gagnon) que de la littérature (Jover-Faleiros, Isabelle Gagnon, Marlène Lebrun) ou encore, de la grammaire et de la norme (Dumas, Boyer, Vincent *et al.*, Vargas *et al.*). L'évolution de l'enseignement des sciences humaines se taille elle aussi la part du lion, en neuvième section, avec treize contributions. Si l'histoire est à l'honneur (Nicole Lebrun *et al.*, Jadoulle, Heffernan, Hubert, Lanoix, Nourrisson), l'histoire de l'art l'est également (Hazan, Martinon, Ricker), de même que le catéchisme (Caulier, Turcotte). Cette section contient également un article sur l'éducation à la citoyenneté (Bouvier) et un autre sur l'enseignement musical (Fijalkow). En dixième et dernière section, le lecteur trouvera six articles consacrés à l'évolution de l'enseignement des mathématiques sous la plume de Bronner, Larguier, Ducharme Rivard *et al.*, Atzema, Gaffield, Rioux *et al.*

Les remerciements

Nous tenons à remercier le comité scientifique, soit Eisso J. Atzema, de la University of Maine, à Orono, aux États-Unis, Michel Berré, de l'Université de Mons-Hainaut, en Belgique, Alain Choppin, de l'Institut national de recherche pédagogique, en France, Robert Martineau, de l'Université du Québec à Montréal et Lucia Martínez Moctuzema, de la Universidad autónoma del Estado de Morelos, au Mexique, qui nous ont soutenus dans l'évaluation des propositions de communication. Nous soulignons également l'apport indispensable de nos partenaires principaux, soit le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, l'Université du Québec à Montréal, le Centre interuniversitaire d'études québécoises, l'Agence universitaire de la francophonie, l'Association québécoise pour l'étude de l'imprimé et la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, sans lesquels ni le colloque ni les Actes n'auraient pu voir le jour. Nous sommes également redevables à nos conférenciers invités, qui, chaque jour, ouvraient le colloque sur un thème particulier, soit Guy Rocher, de l'Université de Montréal, Paul Aubin, de l'Université Laval, Pierre Ansart, de l'Université Paris VII et Bernard Shapiro, commissaire à l'éthique du Gouvernement du Canada.

Références

- AUBIN, P. Site sur les manuels scolaires. En ligne <www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>.
- BOURDILLON, H. (1992). *History and Social Studies. Methodologies of Textbook Analysis*, Amsterdam, Sweets and Zeitlinger.
- CHERVEL, A. (1988). «L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, vol. 38, mai, p. 59-120.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation.
- GÉRARD, F.-M. (2006). «Un manuel scolaire n'est un carcan que pour celui qui s'y laisse enfermer», Carte blanche, *Le Soir*, 29 juin 2006, p. 18. En ligne <www.fmgerard.be/textes/manuels.html>.
- HERLIHY, J.G. (dir.) (1992). *The Textbook Controversy. Issues, Aspects, Perspective*, Norwood, NJ, Ablex.
- LAVOIE, P. (1994). *Contribution à l'histoire des mathématiques scolaires au Québec; l'arithmétique dans les écoles primaires (1800-1920)*, Québec, Université Laval, thèse de doctorat.
- LENOIR, Y., B. REY, G.-R. ROY et J. LEBRUN (dir.) (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- PINGEL, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Hanovre, Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- PINGEL, F. (2000). *The European Home: Representations of the 20th Century in the History Textbooks*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- REY, B. (2001). «Manuels scolaires et dispositifs didactiques», dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 25-40.
- YOUNG, M.D.F. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-MacMillan.



LES GRANDS CONFÉRENCIERS

Guy Rocher	13
Paul Aubin	25
Pierre Ansart	63
Bernard Shapiro.	83



LE MANUEL SCOLAIRE ET LES MUTATIONS SOCIALES

Guy Rocher
Université de Montréal

C'est pour moi un grand honneur de présenter la conférence d'ouverture de ce colloque international. Je remercie ceux qui m'ont fait cette invitation. C'est cependant aussi une lourde responsabilité de prendre la parole devant vous tous, et de lancer un colloque dont le programme est si riche, si nourri, faisant appel à des personnalités hautement compétentes dans les divers domaines qui vont être couverts durant ces trois jours.

Comme le titre de ma conférence l'indique assez je crois, c'est en sociologue que je voudrais parler du manuel scolaire. Je m'apprête donc à vous présenter les grandes lignes d'une « sociologie du manuel scolaire ». Cependant, je dois tout de suite vous dire que toutes les recherches que j'ai faites sur ce thème ont abouti à une seule conclusion : il n'existe pas de sociologie du manuel scolaire. À ma connaissance du moins, et sauf erreur, elle n'existe ni en sociologie, ni en pédagogie. Il y a pourtant une abondante sociologie, riche et variée, de l'éducation, qui compte un très grand nombre d'écrits dans plusieurs langues et portant sur une variété

de thèmes : sociologie des enseignants, des programmes, des structures, du système scolaire, des élèves et étudiants et des cohortes d'étudiants, éducation et classes sociales, etc. Mais dans cette vaste production, on ne trouve pas une sociologie du manuel scolaire, malgré l'importance que celui-ci occupe et l'évolution qu'il connaît à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école primaire à l'université. Je vous présente donc ce que je peux appeler un **essai** de sociologie du manuel scolaire, en utilisant le terme « essai » dans son sens le plus modeste qui soit, dans le sens d'essayer ou de s'essayer. Le dictionnaire définit l'essai comme une manière d'« agir sans être sûr du résultat » ou encore l'« action d'agir dans un domaine pour la première fois ». Ainsi défini, l'essai correspond très bien à la conférence que j'ai préparée, avec tous les risques que comporte le défi d'un essai.

Je voudrais faire cette démarche en deux temps : dans un premier, je présenterai le manuel scolaire comme un système social et, dans un second, j'analyserai les principales mutations sociales qui ont affecté le manuel et son système social. Je fonde donc ma sociologie du manuel scolaire à partir de l'idée qu'il peut être perçu comme étant au centre d'un système social vaste et complexe.

- | -

En lui-même, le manuel scolaire est inerte, il n'a pas de vie, il n'a qu'une existence que j'appellerais végétative ou même comateuse. Il repose sur l'étagère d'une bibliothèque, ou d'un magasin scolaire, ou sur une table de travail. Il y a beaucoup de manuels scolaires qui sont morts, que l'on ne trouve plus que dans des archives, quand encore, ils n'ont pas été pilonnés et sont à jamais disparus.

Ce qui donne vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en un objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. C'est ce que j'appelle le système social du manuel scolaire. D'inerte, le manuel scolaire devient vivant et animé dans la mesure où il est saisi par les acteurs d'un système social et se fait à la fois prétexte, objet et parfois but des actions et intentions humaines formant un système social.

Aux étudiants en droit à qui j'enseigne des éléments de sociologie du droit, je dis la même chose du droit. En lui-même, le droit écrit est inerte. Il gît dans des codes, des décisions judiciaires, des ouvrages de doctrine. Il s'anime quand il est utilisé, manipulé, expliqué, commenté par des justiciables ou des professionnels du droit, quand il sert d'argument pour l'avocat ou le juge, quand il est en gestation chez le législateur. Le droit devient alors une réalité vivante, parce qu'il est entré dans des réseaux de relations et d'interrelations humaines qui forment le système social juridique. Pour mes étudiants, la porte d'entrée de la sociologie du droit, c'est avant tout de comprendre que le droit inerte devient un droit vivant quand il se transforme en un système social juridique.

Il en va de même du manuel scolaire. Une sociologie du manuel – comme je propose de vous la présenter – commence par la conception du manuel comme objet de système social. Cependant, le système social du manuel scolaire est une réalité complexe, comme l'est d'ailleurs le système social du droit. Pour en simplifier la présentation, on peut le concevoir comme un système composé de trois sous-systèmes, ou un ensemble systémique à trois volets. Et ce qui occupe chacun de ces volets et qui en même temps les relie l'un à l'autre, c'est la longue chaîne des acteurs qui traitent le manuel scolaire.

Le premier de ces volets ou de ces sous-systèmes, c'est celui des acteurs et des actions qui s'emploient à la production du manuel scolaire, à ce que j'appellerais l'« engendrement » du manuel scolaire. Et déjà ils sont nombreux et diversifiés. On compte ici d'abord les concepteurs, rédacteurs, illustreurs, dessinateurs impliqués dans la production de manuels dans les différentes disciplines et aux divers niveaux de ce que l'on appelle précisément et couramment le système scolaire, depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'université. Même lorsqu'il travaille isolément, le rédacteur appartient à un système social de production, car celui-ci comprend encore d'autres intervenants dont il tient compte, avec qui il entre en contact mental, sinon physique. Le manuel scolaire, étant de par sa nature porteur de connaissances, est le porte-parole d'un champ particulier du savoir, d'une science, d'une discipline. La discipline à laquelle appartiennent concepteurs et rédacteurs représente elle-même un vaste système social international, où règnent des paradigmes dominants et des paradigmes minoritaires, des théories émergentes, d'autres en déclin, et une hiérarchie de savants reconnus

ou en voie de l'être. Le système de la discipline se concrétise, se personnalise. Ce sont notamment les réviseurs, les contrôleurs, les uns pour ce qui est de la forme, les autres du fond, travaillant à leur tour soit isolément, soit en comités, qui donnent des avis, des conseils, imposent des corrections et finalement émettent des verdicts sur la qualité, l'utilité et l'opportunité de tel ou tel manuel. Finalement, la maison d'édition fait évidemment partie de ce sous-système de production. Celle-ci aborde cependant le manuel scolaire sous un angle particulier, celui de sa rentabilité éventuelle compte tenu de la capitalisation qu'il représente. La maison d'édition se trouve souvent au début de cette chaîne, où on la voit accompagnant ou encourageant les auteurs engagés dans la conception et la rédaction de manuels.

Dans la chaîne des acteurs du manuel scolaire, la maison d'édition occupe une place singulière : elle appartient à la fois à ce premier sous-système social de la production et au deuxième, le sous-système social de la mise en marché et de la distribution du manuel. Cela suppose, voire exige, l'élaboration et la mise en action de politiques de marketing, impliquant des acteurs expérimentés en la matière, des publicistes, des vendeurs et, bien sûr, un vaste système de transport pour mener le « produit » vers sa clientèle.

Ce qui nous entraîne vers le troisième sous-système, celui des acteurs et actions de la consommation du manuel scolaire. Ici, l'acteur central est évidemment l'élève ou l'étudiant, celui ou celle à qui est en définitive destiné le produit fini de la vaste chaîne de travail qui a précédé pour arriver jusqu'à lui ou à elle. Selon l'usage actif ou passif, intelligent ou absurde, quotidien ou occasionnel qu'il en fera, c'est cet acteur-consommateur qui donnera sa vraie vie au manuel scolaire, la vie pour laquelle il a été conçu, en vue de laquelle a travaillé la longue chaîne des deux sous-systèmes précédents. L'élève, l'étudiant peut consommer son manuel d'une manière solitaire ou en groupe, avec des frères et sœurs, des amis, des compagnons ou confrères d'études. Mais même s'il l'absorbe isolément, il le fait dans le cadre d'un système social, celui du milieu éducatif où il se trouve, avec des enseignants, des éducateurs, des professeurs qui soit lui recommandent ce manuel, soit le lui imposent, qui en classe le commentent ou parfois le décortiquent et en préparent les diverses utilisations possibles. Et pour les plus jeunes, les parents ou les tuteurs de l'élève interviennent également de diverses manières pour encourager et parfois aider l'enfant dans l'utilisation du

manuel. Il se trouve aussi qu'ils (les parents) deviennent à l'occasion les juges en dernier ressort de la qualité et de l'opportunité du manuel, soit entre eux, soit en présence ou en l'absence de l'enfant, soit enfin dans leurs interactions avec le personnel enseignant et la direction de l'institution que fréquentent leurs enfants.

Dans le langage courant, c'est ce troisième sous-système de la consommation que l'on appelle souvent le « marché du livre ». Mais en réalité, le vrai marché du livre, dans le sens le plus authentique de l'expression, c'est l'ensemble de cette longue chaîne d'acteurs et de sous-systèmes, qui s'étend du concepteur du manuel à l'élève-consommateur, en passant par tous les chaînons sociaux reliés les uns aux autres. Dès qu'ils entrent en action, le concepteur et le rédacteur du manuel appartiennent déjà à la longue chaîne du marché du manuel, par l'intérêt à la fois intellectuel et économique qu'ils portent à la production efficace du manuel. Parler des consommateurs comme étant le marché du manuel, c'est une manière de concrétiser, de personnaliser et donc de visualiser le marché du manuel. Mais le véritable marché, c'est l'ensemble de toutes les interventions par tous les acteurs se situant entre les deux bouts de la chaîne humaine qui fait le manuel vivant.

Je ne veux pas terminer cette première partie de mon exposé sur le système social du manuel sans ajouter deux autres composantes essentielles: celle d'abord des diverses sources et modalités de régulation de ce système. Il n'existe pas de système social sans une forme à tout le moins minimale de régulation. Compte tenu de l'importance du manuel scolaire dans le système de l'enseignement, il est évidemment l'objet de diverses réglementations. À tout seigneur tout honneur: le législateur n'a pu demeurer indifférent aux manuels scolaires utilisés dans le système public et aussi dans le système privé de l'enseignement. S'il ne légifère généralement pas sur le contenu des manuels, le Parlement le fait en mettant en place des instances de contrôle ou de vérification de la qualité scientifique et pédagogique des manuels en usage, aussi bien que des politiques de financement, de diffusion et de mise en marché du manuel. Il existe ainsi un droit positif, une réglementation officielle de la part de l'État, qui s'insère dans ce champ du droit moderne qui a connu depuis quelques décennies une véritable explosion, qu'on enseigne dans nos facultés de droit sous le titre de « droit de l'éducation ». Parallèlement à la réglementation étatique ou en complément, il existe d'autres formes de régulation, plus ou moins formalisées et

officialisées. Je fais ici allusion à la présence efficace de normes que l'on peut appeler morales, éthiques, esthétiques ou sociales régissant en particulier la production des manuels. Ceux-ci, par exemple, ont été expurgés des préjugés sexistes dont on les a dit porteurs. On a voulu corriger les stéréotypes du garçon et de la fille, jugés néfastes à l'éducation et au développement psychologique et social des uns et des autres. Au Canada, les images négatives des Amérindiens ont été bannies de nos manuels d'histoire ou de lecture, pour être remplacées par une vision à la fois plus réaliste et plus positive de leur rôle dans notre histoire nationale ancienne et récente. Éviter le retour de ces préjugés et stéréotypes suppose une régulation à tout le moins informelle, sinon formelle, de la production de nos manuels scolaires canadiens.

La dernière composante du système social du manuel scolaire, ce sont les conflits et les tensions qu'il peut comporter. Un système social sans tension est bien rare, et celui du manuel scolaire n'y échappe pas. Les disciplines scientifiques connaissent généralement des divisions internes entre écoles de pensée divergentes ou opposées, qui se répercutent dans le système social de la production et de l'utilisation du manuel. Il existe aussi des divergences entre les intérêts de la recherche et ceux de l'enseignement, comme il peut exister des conflits entre les intérêts scientifiques et les intérêts financiers. On peut aussi reconnaître des conflits et tensions entre les consommateurs du manuel et ceux qui l'ont conçu et réalisé. Bref, tout système social existe et fonctionne avec ses tensions, en tentant de les gérer le moins mal possible. Ce qui fait qu'il n'est pas statique, mais toujours en mouvement, en changement, un changement qui s'est énormément accéléré au cours des dernières décennies.

Et puisque je parle d'écoles de pensée, je saisis l'occasion pour dire qu'en sociologie, le recours à la notion de système social est bien loin de faire l'unanimité. En réalité, la notion a ses promoteurs et elle a ses détracteurs. Si je l'ai utilisée, c'est comme moyen heuristique, pour m'aider à présenter une description quelque peu construite et ordonnée de la totalité des actions et relations humaines qui font la vie quotidienne du manuel scolaire. La question à la fois théorique et empirique se pose toujours: la réalité sociale est-elle un système social, ou le système social n'est-il qu'un appareil conceptuel, plus ou moins utile pour l'analyse de la réalité sociale? Je ne réponds pas ici à cette difficile question, qui requerrait un long développement.

- II -

Mais, ayant fait le choix d'utiliser cette notion, je vais continuer d'y recourir dans la deuxième partie de mon exposé. À cette fin, je commencerai par dire que tous ceux qui ont travaillé avec la notion de système et de système social ont rappelé qu'il n'y a pas de système sans un environnement et que les rapports entre un système et son environnement sont infiniment variables et peuvent être infiniment complexes. En particulier, le degré d'autonomie d'un système en regard de son environnement varie d'un système à l'autre.

Le système social du manuel n'est évidemment pas autonome. Il s'inscrit dans le vaste système social de la société à laquelle il appartient en même temps qu'à d'autres sous-systèmes. J'ai déjà mentionné les disciplines scientifiques, qui ont elles-mêmes leur existence comme système social et leur mode de régulation propre. Évoquons aussi les religions et les Églises, qui demeurent d'importants et actifs définisseurs de visions du monde (*Weltanschauungen*) ayant inspiré et continuant d'inspirer, ouvertement ou indirectement, ou implicitement, certaines catégories de manuels scolaires. Les savants qui, depuis bon nombre d'années, se sont spécialisés dans l'analyse des systèmes ont donné diverses appellations aux relations qu'entretient tout système à ses frontières avec son environnement et avec les autres systèmes de son milieu. Ils ont eu beaucoup à dire sur tout ce qui se passe et se vit aux frontières des systèmes. C'est dans cette perspective que j'aborde maintenant le thème du manuel scolaire sous l'aspect des mutations qui ont affecté sa vie et ne cessent de l'affecter.

La première de ces mutations est reliée à la Deuxième Guerre mondiale et à la période qui s'en est immédiatement suivie. Dans les pays qui faisaient partie de ceux qui s'appelaient les Alliés, cette guerre fut entreprise et menée au nom de la défense de la démocratie contre l'invasion des totalitarismes nazi et fasciste. Mais au sortir de la guerre, il fallut bien se rendre compte que nos pays étaient dans les faits moins démocratiques qu'on le disait. En particulier, les systèmes scolaires de nos pays étaient tous élitistes, ne favorisant qu'une mince tranche de jeunes de chaque génération, des jeunes généralement déjà favorisés par leurs origines socioéconomiques. Devant ce constat, presque tous les pays occidentaux s'engagèrent après la Deuxième Guerre dans des études et des politiques destinées à étendre le plus possible l'accès à l'éducation, au moins de niveau

primaire et secondaire, en éliminant toute forme de discrimination sociale, économique, religieuse et autre. Cela s'est traduit par la généralisation de l'enseignement primaire et secondaire, et l'ouverture des voies menant aux études postsecondaires et supérieures. On peut dire que nous avons alors assisté à une révolution culturelle : pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, tous les jeunes de chaque génération, filles et garçons des pays occidentaux, avaient désormais accès à l'école primaire et même secondaire. L'instruction n'était désormais plus le privilège qu'elle avait été depuis toujours, mais un droit détenu par chaque jeune, et même une obligation. La démocratisation de nos systèmes d'enseignement fut sans doute la plus profonde mutation sociale du *xx^e* siècle, celle qui allait entraîner les effets les plus importants dans tous les domaines de la vie.

Dans ce contexte, le système social du manuel scolaire a connu une expansion comme on n'en avait encore jamais vue, parce qu'on a fait du manuel scolaire un agent actif de cette mutation sociale. Les enseignants ont eu besoin plus que jamais de matériel didactique pour les assister dans leur tâche. Des garçons et filles à qui ce ne serait pas arrivé s'ils avaient vécu à une époque antérieure, tenaient des livres dans leurs mains, qu'ils devaient lire, consulter, étudier, mémoriser. Pour un grand nombre de foyers, le manuel scolaire fut le premier – et longtemps le seul – livre à trouver place sur la table familiale et, pour bien des parents, il fut l'occasion de s'instruire eux-mêmes en même temps que leurs enfants. À partir de cette époque, la chaîne du manuel scolaire s'est étendue pour inclure les enfants-consommateurs de tous les quartiers des villes où elle n'avait guère pénétré auparavant et ceux des campagnes les plus éloignées qu'elle n'avait jamais rejoints.

Cela a eu comme effet que le manuel scolaire a alors acquis une importance sociale et politique, et évidemment aussi économique, qu'il n'avait jamais connue. Il est devenu, peut-on dire, une institution publique, sinon un personnage public et, de ce fait, objet de commentaires et d'appréciations publics autant que privés. Des livres et des articles nombreux, les uns pamphlétaires, d'autres scientifiques ou prétendant l'être, ont été écrits sur les manuels scolaires. De leur côté, des journalistes de médias écrits et électroniques se sont tout à coup retrouvés dans le système social du manuel scolaire souvent pour faire écho aux critiques dont les manuels en usage font presque sans cesse l'objet. Cela a amené nos

États, par l'intermédiaire d'un ministère de l'Éducation ou d'autres instances, à être invité ou à occuper, voire à être pressé d'occuper, une place plus importante et un rôle plus actif dans le système social du manuel scolaire. J'en donne un exemple tiré de l'histoire du Québec. En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, chargé par le gouvernement de l'époque de faire des recommandations sur l'ensemble du système scolaire québécois, consacra dans la deuxième tranche de son rapport, un bon nombre de pages à la question des manuels scolaires. Considérant que « le manuel scolaire occupera encore longtemps dans nos écoles une place prédominante et restera toujours un instrument nécessaire à l'instruction », les commissaires ont adressé à l'État québécois un certain nombre de recommandations, dont je cite les principales.

Nous recommandons qu'on entreprenne un inventaire des manuels actuellement en usage dans les écoles, afin de mettre au rancart tous ceux qui sont de mauvaise qualité.

Nous recommandons que le ministère de l'Éducation mette sur pied un service des manuels scolaires comptant tout le personnel requis pour évaluer les besoins, pour organiser les concours, pour garder contact avec les auteurs, avec les éditeurs et avec les maîtres.

Nous recommandons qu'un comité consultatif assiste le service des manuels scolaires du ministère de l'Éducation et que ce comité soit composé de représentants des auteurs, des éditeurs, des instituteurs, des commissaires d'écoles et des parents.

Nous recommandons que le ministère de l'Éducation adopte une politique généreuse pour favoriser la production de manuels scolaires de bonne qualité¹.

On le voit bien par ces extraits, l'intérêt que portaient les membres de cette Commission à un enseignement de bonne qualité passait, entre autres, par la qualité des manuels scolaires utilisés dans les écoles et, par conséquent, par l'obligation qu'ils faisaient à l'État de s'impliquer davantage dans la chaîne du système social de production des manuels scolaires. Les commissaires plaçaient même l'État à la tête de cette chaîne, tout en l'invitant à collaborer avec d'autres intervenants situés à d'autres étapes de la longue chaîne de ce même système social.

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement pour la Province de Québec*, vol. 3, p. 294.

Cependant, il se trouve qu'au moment même où le manuel scolaire prenait une telle expansion, il rencontrait un concurrent de taille: les nouvelles technologies de l'information étaient en pleine et rapide expansion, et frappaient aux portes des écoles, lycées, collèges et universités. On sait aujourd'hui la place toujours grandissante qu'elles se sont faite. Dans le même rapport de la commission québécoise que je viens de citer, à la suite du chapitre sur les «techniques audiovisuelles», les commissaires écrivaient, en 1964 encore: «Les progrès technologiques, en multipliant les moyens d'exploration et de connaissance du monde, sont en voie de façonner une société nouvelle où se devinent les formes d'un humanisme fondamentalement différent de l'humanisme classique. Le professeur et le livre ne sont plus seuls à enseigner l'enfant. La radio, la télévision, le tourne-disque, le magnétophone, le projecteur de cinéma enseignent aussi, et de façon différente²...». On pense à tout ce qu'on devrait ajouter aujourd'hui à cette liste, déjà longue pour l'époque, désormais bien courte, où il n'était pas encore question comme maintenant du «manuel numérique». Extérieurs d'abord au système social du manuel scolaire, les tenants et promoteurs de ces technologies l'ont pénétré et solidement investi. Il en résulte que le manuel n'entre pas isolé de tout contexte culturel dans la vie de l'élève, de l'étudiant et de sa famille. Il doit trouver sa place dans la vie de jeunes, d'hommes et de femmes qui lisent, fréquentent le cinéma à domicile ou en salle, vont au théâtre, voyagent dans le monde et, de plus en plus, voyagent et communiquent par petit écran interposé. C'est dans ce contexte sociétal et culturel que se situe la concurrence livrée par les techniques modernes de l'information et des connaissances au manuel scolaire.

Par suite de l'arrivée de ces concurrents, qui ont représenté une véritable révolution culturelle, le manuel scolaire n'a cessé de courir le risque d'être identifié à une pédagogie trop exclusivement «livresque» et à devoir s'en défendre. Cependant, en dépit de ces concurrents et de ces risques, le système social du manuel demeure toujours présent et actif dans l'enseignement à tous les niveaux, du primaire à l'universitaire, sur tous les continents, dans tous les contextes si variés, de développement ou de sous-développement économique. Peut-être même est-il paradoxalement plus présent que jamais. C'est qu'en réalité le manuel scolaire demeure le principal reflet et principal dépositaire des changements incessants dans

2. *Ibidem*, p. 297.

tous les champs du savoir, de la même façon qu'il accompagne les changements dans la pédagogie et la didactique des différentes disciplines. Tout le système social du manuel, depuis les concepteurs, jusqu'à ses utilisateurs, est sans cesse interpellé et animé par la course en avant de toutes les sciences et de leur pédagogie. Nous vivons et participons à une époque caractérisée par une mutation intellectuelle d'une ampleur et d'une rapidité probablement uniques dans l'histoire de l'humanité. Nos manuels et l'usage qu'on en fait dans notre enseignement sont le reflet de cette mutation, et les acteurs du système social du manuel scolaire reproduisent, subissent ou accélèrent cette mutation. Le présent colloque en témoigne éloquentement, en faisant état des innombrables recherches dont le manuel est l'objet, et j'ajoute dont le système social du manuel est lui-même l'objet.

Mais ce large contexte nouveau – et que l'on peut croire définitif – du manuel scolaire ouvre en même temps une autre perspective : le manuel scolaire a une fonction civique, il fait partie des instruments de l'apprentissage de la vie en société et de la vie du citoyen dans sa cité. Il doit donc être un miroir aussi peu déformant que possible de la société. On lui demande même de contribuer à corriger les préjugés et stéréotypes trop courants dans nos sociétés. On exige qu'il ne soit ni raciste, ni sexiste, ni fondamentaliste, ni intégriste, ni exclusiviste. Et comme nos sociétés sont engagées dans des mutations successives, le manuel se retrouve dans la position sans doute peu confortable de devoir être en même temps un miroir de la société mais aussi un verre correcteur pour ses jeunes utilisateurs. C'est ainsi que l'on a voulu ou qu'on a été forcé d'expurger nos manuels scolaires des perceptions stéréotypées du garçon et de la fille, du père et de la mère, du Noir et du Jaune, et de l'Amérindien trop longtemps décrit comme le sauvage cruel, païen et inculte.

Ces mutations survenues depuis la Deuxième Guerre mondiale se sont concrétisées dans une profonde transformation sociétale des classes sociales, que je résumerai par la montée de la classe moyenne. Pour une large part, cette inflation de la classe moyenne est le résultat de la démocratisation du système d'enseignement dans nos sociétés, tout autant que de la transformation de la structure économique et du monde de l'emploi. Cette classe moyenne est aujourd'hui le principal environnement du système social du manuel scolaire, parce que c'est surtout cette classe qui est consommatrice des œuvres et des biens culturels, à travers tous les médias maintenant à notre

disposition, sinon à notre service. Cette prédominance de la classe moyenne pose cependant au système social du manuel scolaire un double défi. Il ne doit pas être inféodé à la vision du monde et à l'idéologie de la classe moyenne occidentale, tout comme il n'aurait pas dû l'être à la vision du monde de l'aristocratie et de la bourgeoisie : c'est le premier défi, et il est de taille car il est bien difficile de prendre sa distance à l'endroit de ce qui nous paraît « normal ». Le second défi consiste à ne pas ignorer et occulter les segments de nos sociétés et du monde qui n'appartiennent pas à la classe moyenne, c'est-à-dire en priorité tous ceux que la pauvreté exclut du mode de vie et des conditions de vie de la classe moyenne occidentale et de la vision des choses qui s'y rattachent.

Ce double défi, la recherche sur le manuel et autour du manuel scolaire peut contribuer à le relever, notamment en entretenant la distance nécessaire avec les forces de pouvoir et d'influence sociale qui s'exercent sur la production, la distribution et la consommation du manuel. Ce qui m'amène, pour conclure, à revenir sur la chaîne des acteurs du manuel et son système social, que je présentais au début de mon exposé. Ce que j'en ai dit à ce moment comportait une grave lacune : je n'ai pas fait mention des chercheurs dans le système social du manuel scolaire. Il suffit pourtant de prendre connaissance de l'imposant programme du colloque qui s'ouvre ce soir, de la diversité des thèmes abordés et de l'étendue internationale des communications qui seront présentées, pour se rendre compte de l'active présence des chercheurs sur le manuel dans la chaîne des acteurs. Pour en quelque sorte boucler la boucle de la sociologie du manuel scolaire, j'ajoute maintenant que, dans le système social du manuel, les chercheurs ont occupé au cours des dernières décennies et occupent toujours davantage une place grandissante, avec des recherches portant sur tous les moments de la vie du manuel scolaire, de sa conception à son utilisation. Un colloque international de l'ampleur de celui-ci aurait, sauf erreur, été impensable il y a quarante ans, et même moins. Grâce à vos recherches, les critiques dont peuvent encore être l'objet nos manuels scolaires sont et seront toujours, espérons-nous, plus raisonnées et plus éclairantes qu'elles ne l'étaient en 1960. En conséquence, les manuels conçus à tous les niveaux de l'enseignement, de l'école primaire à l'université, et dans tous les champs du savoir, ne pourront que gagner en qualité et leur utilisation en efficacité. C'est avec cet objectif en tête que vous avez été conviés au colloque. Je souhaite donc à vos travaux des deux prochains jours tout le succès que l'on peut avec raison en attendre.



LE MANUEL SCOLAIRE QUÉBÉCOIS ENTRE L'ICI ET L'AILLEURS

Paul Aubin

Centre interuniversitaire d'études québécoises,
Université Laval

Nous avons amorcé hier soir une réflexion sur un sujet qui, d'habitude, ne fait pas courir les foules. Le discours sur le manuel scolaire est rarement laudatif (Choppin, 1992, p. 118-119); en fait, il ne se retrouve sur la place publique que lorsqu'on veut s'en plaindre, quand ce n'est pas tout simplement pour le vilipender car, de façon générale, on préfère oublier ces livres qui nous rappellent nos balbutiements sur les bancs de la « petite école ». Alors, qu'est-ce qui nous a conduits ici d'un peu partout sinon le besoin de comprendre ces imprimés grâce auxquels nous avons commencé, enfants, notre réflexion sur nous-mêmes et sur le vaste monde qui nous entoure ?

À cet égard, le Québec se présente comme un laboratoire particulièrement riche en possibilités d'analyses comparatives avec d'autres cultures. Nous sommes majoritairement issus de deux grands courants migratoires d'Europe de l'Ouest qui nous ont marqués pour le meilleur et pour le pire. Après avoir plus ou moins ingéré ces apports étrangers, nous avons tenté de créer notre propre

modèle en essayant d'y inclure les cultures qui nous ont précédés sur ce sol et celles qui, récemment, ont coloré notre paysage. Ce va-et-vient, pour ne pas dire cette ambiguïté, entre l'ici et l'ailleurs marque tous nos produits culturels, à commencer par les imprimés que, depuis deux ou trois siècles, nous utilisons dans l'enseignement. Dégager les principaux traits qui ont marqué l'évolution des manuels scolaires québécois peut servir de toile de fond à nos discussions et fournir à nos collègues étrangers quelques éléments pour décoder le paysage pédagogique dans lequel ils seront immergés pendant quelques jours. Les réflexions qui suivent sur l'évolution du manuel scolaire en terre québécoise s'articuleront autour des trois axes qui servent de pivots à ces imprimés pédagogiques : les consommateurs, les producteurs et les régulateurs.

Première période : 1608-1762

Il pourrait être tentant de balayer toute la période de la Nouvelle-France en rappelant l'absence de toute imprimerie et la carence de toute structure étatique encadrant le monde scolaire pour en conclure qu'il n'y avait pas de manuel. Tout embryonnaire qu'il ait été, le système scolaire fournissait tout de même un premier marché, depuis les « grandes écoles » jusqu'aux « petites écoles¹ » en passant par les écoles de métiers. Le compte est rapide à faire, mais il vaut la peine de le mentionner : à Québec un collège classique fondé par les Jésuites et une école par les Ursulines offrant aux filles des cours un peu plus avancés, deux écoles de métiers, l'une à Saint-Joachim près de Québec et l'autre logée dans l'hôpital des frères Charon à Montréal et un nombre indéterminé de « petites écoles » où on enseignait les rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul, écoles à la durée souvent aléatoire sauf celles des sœurs de la congrégation de Notre-Dame dirigées par un organisme stable. Nous ne disposons que de très peu de chiffres quant à la fréquentation scolaire et donc quant au bassin de consommateurs ; pour le Collège des Jésuites, on avance le chiffre de 1700 élèves pour 130 ans d'existence (Audet, 1971, p. 185).

1. Ces écoles sont souvent petites : « Précisons qu'une "petite école" est en général une simple salle de classe ou une pièce située dans une maison, dans un cabinet de travail ou, plus rarement, dans un presbytère » (Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, 1997, p. 16). La perspective d'un bassin d'acheteurs de manuels scolaires en est d'autant réduite.

Peu d'acheteurs potentiels pour une production forcément étrangère. Publié à Paris en 1702 par le deuxième évêque de Québec, le *Catéchisme du diocèse de Québec* a été rédigé en grande partie en France par un Français, M^{sr} de Saint-Vallier, et a connu une circulation plus que restreinte ici par suite des aléas de la guerre de la Succession d'Espagne². Trente ans plus tard et devant l'impossibilité de se procurer ce premier catéchisme, M^{sr} de Pontbriand introduit le catéchisme du diocèse de Sens³. Les évêques ne sont pas les seuls agents de pénétration des manuels de France au Québec. À Antoine Forget, laïc français arrivé à Montréal en 1701 pour enseigner chez les Sulpiciens après avoir été formé au séminaire des maîtres de campagne des Frères des écoles chrétiennes de Paris, on promet que son ancien professeur et directeur de cette école normale avant la lettre, le frère Nicolas Vuyart, lui enverra ce qu'il a demandé pour les écoliers; on sait par ailleurs que, selon la *Conduite des écoles*, directoire officiel de la communauté en matière d'enseignement, les livres destinés aux élèves, à cette époque, sont un livre de prières, un syllabaire, un livre de lecture en écriture cursive, un traité de civilité et un psautier (Poutet, 1964, p. 79-80). Nous pouvons donc en inférer que ce sont les livres qu'a demandés Forget à son ancien mentor, mais je ne peux aller plus loin pour l'instant dans l'identification formelle des manuels circulant dans ces « petites écoles⁴ ».

-
2. En 1703, Saint-Vallier envoie quelques exemplaires au Canada, se réservant d'emporter l'essentiel de la production l'année suivante lors de son retour. Malheureusement, le navire sur lequel voyageait l'évêque en 1704 fut arraisonné par un corsaire anglais, et la marchandise saisie pour être vendue comme butin de guerre (Boily, 1986, p. 127).
 3. On ne sait pas combien d'exemplaires sont arrivés en 1741 à la suite des démarches de l'évêque. En 1756, Jean-Félix Récher, curé de Québec et supérieur du séminaire, tente d'en acheter plusieurs centaines, demandant même à son fournisseur de s'enquérir s'il n'y aurait pas des invendus à Sens vu que ce catéchisme y est tombé en désuétude après la mort de son auteur, M^{sr} Languet; il en reçoit 150 exemplaires (Dawson, 2000, p. 289-293).
 4. Comme il n'y a pas de texte nous renseignant sur les programmes suivis dans les « petites écoles », Audet avance que c'est le même qu'en France et il fait le même calcul pour les manuels: il suppose que les élèves utilisaient les mêmes livres qu'en France; il donne donc une courte liste des manuels utilisés dans les écoles québécoises mais sans citer la moindre source à l'appui de cette assertion sauf quelques titres de livres commandés soit par les Sulpiciens soit par les Ursulines. Un examen plus approfondi des commandes de livres placées en France par ces deux communautés en ajoutant la même source chez les sœurs de la Congrégation de Notre-Dame devrait fournir des renseignements plus précis (Audet, 1971, p. 132, 151-152).

Aux producteurs et consommateurs de manuels, il faut adjoindre les régulateurs. L'éducation en Nouvelle-France est, faut-il s'en étonner, une affaire d'Église; l'ordonnance de l'intendant Dupuy en 1727 rappelle que, pour se livrer à des activités d'enseignement, il faut la permission de l'évêque. Non seulement les évêques voient-ils à approvisionner les écoles en catéchismes, mais ils surveillent les imprimés qu'on met entre les mains des élèves: le *Rituel* de M^{sr} de Saint-Vallier en 1703 rappelle que le grand-vicaire, dans la visite des écoles, doit s'assurer que les enfants ne lisent pas dans de mauvais livres⁵.

Le bilan des quelque 150 ans de présence discontinuée des Français maintenant enracinés en sol québécois est donc plus que sommaire: quelques dizaines d'écoles, quelques petits milliers d'élèves utilisant un certain nombre de manuels dont nous ne savons pas grand-chose. Le changement d'allégeance de 1763 inverse complètement la donne: non seulement les nouveaux maîtres sont-ils de langue et de religion différentes, mais la prise de possession de la Nouvelle-France par l'Angleterre signifie l'arrivée d'une nouvelle vague d'immigrants qui voudra, elle aussi, être instruite et dans sa langue. Enfin, changement majeur: l'installation à Québec d'un premier imprimeur arrivé de Philadelphie signifie la possibilité de produire localement le matériel pédagogique.

Deuxième période: 1763-1839

Les quatre-vingts ans qui suivent, jusqu'en 1840, sont marqués par l'apparition des premières structures étatiques tentant d'encadrer la pratique scolaire – l'Institution royale pour l'avancement des sciences en 1801, les écoles de fabrique en 1824 et les écoles de syndics en 1829 – structures toutes éphémères et embrigadant une population scolaire encore embryonnaire, mais qui n'en indiquent pas moins la direction que prendra notre enseignement.

Cette toute nouvelle intervention de l'État dans la sphère de l'éducation se manifeste timidement jusque dans la production et la consommation des manuels. Les règlements de l'Institution royale

5. Textes cités dans Audet, 1971, p. 119.

prévoient qu'il « sera suivi un système uniforme dans ces écoles, prescrivant, autant que possible, les livres dont on se servira, suivant une liste qui sera faite pour les écoles appartenantes [sic] à chaque église, par les syndics de l'institution respectivement, qui sont membres de cette église⁶ ». Pour la première fois, on s'inquiète de l'uniformité des manuels, et ce ne sera pas la dernière⁷; de plus, on charge les deux églises accréditées de voir à la mise en place de cette politique. La loi des écoles de syndics de 1829 demande aux inspecteurs d'inclure dans leurs rapports la liste des « livres dont on se sert ». Autre intervention étatique: par deux fois, le parlement finance la production de certains manuels, que ce soit pour la publication d'un livre d'arithmétique de William Morris en 1833 ou pour la traduction en français du traité d'agriculture de William Evans en 1836⁸.

Les producteurs de manuels n'ont pas attendu l'intervention de l'État pour se mettre à la besogne. De 1765 à 1839, 142 manuels sont imprimés au Québec, soit une moyenne d'un peu moins de

6. *Appendice du XXIII^e volume des journaux de la chambre d'assemblée de la province du Bas-Canada – Quatrième session du onzième Parlement provincial*. Dans les faits, le contrôle est encore plus lâche. Au moment de son engagement comme professeur à Lachine en 1822, David Thomas Jones se fait remettre les « *Regulations for the School of this Parish* », où il est stipulé: « *That the children shall furnish their books and stationary, the former at as by the selection of the schoolmaster* », Musée McCord, Fonds David Thomas Jones, P 650, C 02.

7. Une première politique d'uniformité à la grandeur de la France est instaurée en 1808; la politique d'approbation par l'État, qui en était le corollaire indispensable, étant abolie en 1865, la politique d'uniformité nationale s'en trouve automatiquement abandonnée (Alain Choppin, 1992, p. 27 et 36).

8. *Acte pour affecter certaines sommes d'argent y mentionnées à l'encouragement de l'éducation en cette province* (1 Guillaume IV, ch. 30). William Morris (1833). *The Accountant's Guide for Elementary Schools in Canada*, Québec, Authority of the Parliament of Lower Canada, 120 p.

Acte pour aider à l'impression, en langue française, du Traité d'agriculture de William Evans (6, Guillaume IV, ch. 44). William Evans (1835). *A Treatise of the Theory and Practice of Agriculture: Adapted to the Cultivation and Economy of the Animal and Vegetable of Agriculture in Canada: With a Concise History of Agriculture; and a View of its Present State in Some of the Principal Countries of the Earth; and Particularly in the British Isles and in Canada*, Montréal, Fabre, Perrault & co., 293 p. William Evans (1836-1837). *Traité théorique et pratique de l'agriculture: adapté à la culture et l'économie des productions animales et végétales de cet art en Canada: avec un précis de l'histoire de l'agriculture et un aperçu de son état actuel dans quelques-uns des principaux pays, et particulièrement dans le siles britanniques et le Canada*, Montréal, Louis Perrault, 325 p.

deux par année⁹. Cette moyenne double durant la décennie 1830, signe évident de l'augmentation de la clientèle grâce aux nouvelles écoles ouvertes en vertu de la loi de 1829 : alors que moins de 12 000 élèves fréquentent les écoles primaires en 1828, on en dénombre plus de 50 000 sept ans plus tard¹⁰. Il y a donc marché, et il y aura producteurs.

Une soixantaine d'auteurs formellement identifiés écrivent pour les écoles. On y trouve une quinzaine de membres du clergé, depuis un évêque pour le catéchisme de 1765¹¹ jusqu'à des professeurs de séminaires comme les abbés Pigeon et Holmes ou les sulpiciens Rivière et Houdet. Ce qui ne manque pas de surprendre compte tenu de l'état embryonnaire du système scolaire, c'est la proportion de professeurs rédigeant des manuels ; plus de la moitié des auteurs font office d'instituteurs. Si certains, comme Joseph Laurin, notaire de formation et professeur un temps au collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, écrivent pour payer leurs dettes contractées durant leurs études¹², d'autres inaugurent la tradition de ces professeurs de carrière qui, confrontés à des manuels déficients ou tout simplement inexistantes, voudront combler cette lacune à partir de leur propre expérience sur le terrain ; Joseph-François Perrault avec ses 13 titres différents figure en tête du peloton suivi de l'abbé Holmes.

À la rédaction, il faut ajouter son double : l'édition. Partie d'un éditeur unique en 1765, la production de manuels scolaires aura embrigadé, à la fin de la décennie 1830, plus de soixante imprimeurs/éditeurs témoignant à la fois d'une réalité culturelle, l'élargissement d'un lectorat, et d'une réalité socioéconomique, les éditeurs anglophones accaparant, pour un temps encore, la majorité

9. Ce chiffre varie de celui que j'ai avancé dans *Les manuels scolaires en Nouvelle-France, dans la Province de Québec et au Bas-Canada*, 2004, p. 272 car, à la demande des éditeurs de ce collectif, je devais ignorer la production catéchistique traitée dans une autre contribution. Toutes les données sur le nombre de manuels avancées dans ce texte proviennent du catalogue des manuels scolaires québécois toujours en voie de réalisation et qu'on peut consulter à l'adresse url : <www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>; il va de soi que ces données varient en fonction de la date de consultation du catalogue.

10. Yvan Lamonde et Claude Beauchamp, *Données statistiques sur l'histoire culturelle du Québec (1760-1900)*, p. 37. Ces chiffres proviennent de la thèse de doctorat de Michel Verrette, *L'alphabétisation au Québec (1600-1900)*.

11. Jean-Joseph Languet (1765), *Catéchisme du diocèse de Sens*, Québec, Brown & Gilmore, 177 p.

12. C'est du moins l'avis de Bouffard et Tremblay dans Joseph Laurin (1982, p. 549). Ce qui n'empêche pas l'auteur d'étaler des sentiments de pur altruisme dans la préface de ses manuels, que ce soit en géographie ou en comptabilité.

de la production des textes, indépendamment de la langue dans laquelle ils sont rédigés. Car nous sommes très tôt rattrapés par la question linguistique. Des 142 titres dont j'ai fait état plus haut, 32, soit 22%, sont en anglais, en commençant par un catéchisme pour anglo-catholiques en 1778¹³. L'édition des manuels ne se cantonne pas automatiquement dans l'une ou l'autre des deux communautés linguistiques, car les éditeurs anglophones publient un bon nombre de manuels en français, marché oblige, et quelques éditeurs francophones, comme Dupont de Québec, leur rendent la pareille¹⁴; l'industrie commence même à s'adapter à cette réalité: la même firme de Québec, suivant qu'elle publie des manuels en français ou en anglais, s'identifie comme « Nouvelle imprimerie » ou « New printing office »¹⁵ et un premier manuel bilingue paraît en 1828¹⁶.

Si les auteurs québécois ou œuvrant au Québec se mettent tôt à la rédaction de manuels – dès 1770 le jésuite français de La Brosse publie, pour les Montagnais, un livre de prières qui fait office d'abécédaire¹⁷ –, la rareté des effectifs oblige à s'approvisionner outre-mer. De France viendront 26% des livres mis entre les mains des élèves – je comptabilise toujours uniquement les écrits imprimés ou réimprimés au Québec oubliant volontairement les achats de manuels à l'étranger dont témoignent les encarts publicitaires dans les journaux¹⁸ – et 13% d'Angleterre incluant un premier emprunt aux

-
13. *An Abstract of the Douay Catechism*, Published with the permission of the Lord Bishop of Quebec, Québec, Wm. Brown, 1778, 75 p.
 14. W.R. Goodluck (1827). *The French. Genders Taught in six Fables: Being a Plain and Easy art of Memory, by which the Genders of 15,548 French Nouns May Be Learned in a Few Hours*, Reprinted from the 4th London edition, Québec, Robert Dupont, 37 p.
 15. *Catéchisme à l'usage du diocèse de Québec*, 4^e éd., Québec, Nouvelle imprimerie, 1796, 60 p. *The Sincere Catholick's Companion – An Abstract of the Douay Catechism*, 3^e éd., Québec, New printing office, 1811, vol. 59, 68 p.
 16. Théodore-Frédéric Molt (1828). *Elementary Treatise on Music, More Particularly Adapted to the Piano Forte = Traité élémentaire de musique particulièrement adapté au piano forté*, Québec, Neilson & Cowan, 70 p.
 17. Jean-Baptiste de La Brosse (1770). *Akitami kakikemesudi-arenarag'auikhigan, Messiui Arenâbak Uâbanakeuiak uitsi Pêpâmkamigek eitsik*, Kebek-Dari, Arenarag'auikhigebanik Broun té Girmore, 7 p. Voir l'article d'Anne-Marie Baraby dans le présent collectif.
 18. Je ne prends en compte que les manuels qui sont des reprises intégrales, ou presque, de manuels étrangers. Une analyse plus poussée nous montrerait qu'un grand nombre d'auteurs québécois ont puisé, plus ou moins largement, à des sources étrangères.

États-Unis¹⁹. Tout comme pour les auteurs d'ici, les étrangers sont majoritairement soit des professeurs, soit des ministres de l'une ou l'autre des confessions religieuses, parmi lesquels se détachent des figures plus importantes : l'abbé Lhomond de France avec huit titres ou le prolifique anglo-américain Murray Lindlay. Enfin, il faut signaler un mouvement inverse quoique timide : des manuels rédigés et publiés initialement au Québec sont repris à l'étranger comme les deux grammaires des sulpiciens Rivière et Houdet de 1811 rééditées en France en 1832²⁰, tout comme l'abécédaire en mohawk que Daniel Claus publie à Montréal en 1781 et qui refait surface à Londres cinq ans plus tard, sous le même titre, chez l'éditeur C. Buckton²¹.

Non seulement y a-t-il plus d'élèves et donc plus d'acheteurs, mais le spectre des disciplines offertes à la clientèle s'élargit et l'apparition de titres publiés au Québec pour de nouvelles disciplines en témoigne. On doit donc parler forcément de premières : grammaire française en 1778²², grammaire latine en 1796²³, lecture

-
19. *Greenleaf's Grammar Simplified, or, Ocular Analysis of the English Language*, 5^e éd., Montréal, E.G. Welles, 1823, 28 p.
 20. *Grammaire latine suivie des règles de la versification*, Montréal, J. Brown, 1811, 138 p.
Grammaire française pour servir d'introduction à la grammaire latine, Paris, Poussielgue, 1832.
Grammaire latine, suivie des règles de la versification, Paris, Poussielgue, 1832, 140 p.
Grammaire française : à l'usage du petit séminaire de Montréal, Montréal, J. Brown, 1811, 80 p.
 21. Daniel Claus (1781). *A Primer for the Use of the Mohawk Children, to Acquire the Spelling and Reading of Their Own – As Well As to Get Acquainted with the English Tongue, Which for That Purpose is Put On the Opposite Page*, Montréal, Fleury Mesplet, 97 p.
 22. *Livre pour apprendre à bien lire en français, et pour apprendre en même-temps les principes de la langue et de l'orthographe : il pourra être utile aux personnes avancées qui voudront s'assurer qu'elles parlent & écrivent correctement : on ne peut lire ni écrire correctement, si l'on ne sait conjuguer les verbes*, Montréal, Fleury Mesplet, 1778, 92 p.
 23. Charles-François Lhomond, *Elémens de la grammaire latine à l'usage des collèges – méthode*, Montréal, Louis Roy, 1796, 65 p.

française en 1800²⁴, géographie générale en 1804²⁵, histoire de l'Antiquité de même qu'arithmétique en 1809²⁶, français comme langue seconde en 1810²⁷, anglais comme langue seconde en 1811²⁸. Mais il n'y a pas que les débutants aussi destine-t-on à des élèves plus avancés le premier manuel d'astronomie en 1824²⁹, sans oublier la trigonométrie en 1827³⁰ et même la philosophie en 1835³¹.

L'élargissement du champ pédagogique nous fait franchir une autre étape : pour la première fois, des Québécois font part de leurs vues sur la chose scolaire, amorçant la réflexion dans une science toute nouvelle, la pédagogie, et le premier qui s'inscrit à ce tableau devient par la suite un prolifique auteur de manuels : le Joseph-François Perrault précité. Cependant, la première intervention du pédagogue ne manque pas de surprendre. Pour contrer la rareté des manuels et leur coût trop élevé pour une grande partie des parents, il suggère, et ce, dès 1822, plutôt que de publier des manuels, d'imprimer des tableaux grands formats pour l'initiation à la

-
24. *Grand alphabet, divisé par syllabes pour instruire avec grande facilité les enfans à épeler, lire et chanter à l'église: contenant ce qui se chante à la Ste. Messe, à vêpres et à complies*, Québec, Nouvelle imprimerie, 1800, 65 p.
 25. François Pigeon (1804). *Géographie à l'usage des écoliers du petit séminaire de Québec*, Québec, John Neilson, 27 p.
 26. Charles-François Lhomond (1809). *De viris illustribus urbis Romae a Romulo ad Augustum: ad usum sextae scholae, Juxta septimam editionem parisiensem*, Quebeci, Apud Joannem Neilson, 162 p. Jean-Antoine Bouthillier, *Traité d'arithmétique pour l'usage des écoles*, Québec, John Neilson, 1809, 144 p.
 27. John Perrin (1810). *The Elements of French Conversation: With Familiar and Easy Dialogues, Each Preceded by a Suitable Vocabulary in French and English, Designed Particularly for the Use of Schools*, 10^e éd., Montréal, Printed by Nahum Mower for H.H. Cunningham, 163 p.
 28. Louis-Pierre Siret, M. Popleton et Alexandre Boniface (1811). *Éléments de la langue anglaise ou méthode pratique pour apprendre facilement cette langue*, Québec, T. Cary, 213 p.
 29. *Nouveau traité abrégé de la sphère, d'après le système de Copernic: par demandes et par réponses*, Nouvelle édition à l'usage du séminaire de Nicolet, Trois-Rivières, Ludger Duvernay, 1824, 24 p.
 30. Joseph Bouchette Jr. (1827). *Table of Trigonometrical Solutions of Right Angle Plane Triangles: Computed on the Logarithmic Number 2,000,000*, Montréal, H.H. Cunningham, 12 p.
 31. Jérôme Demers (1835). *Institutiones philosophicae ad usum studiosae juventis*, Quebeci, T. Cary, 395 p.

lecture³². On peut faire remonter cette suggestion au pédagogue tchèque Comenius exilé en Hollande au XVII^e siècle (Guérin et Vertefeuille, c1960, p. 131-133). En fait, Perrault reprend à son compte une suggestion mise en avant dans un rapport gouvernemental publié une dizaine d'années plus tôt et qui s'inspirait ouvertement du pédagogue anglais Lancaster³³. On y affirme qu'un seul jeu de tableaux remplace l'impression de 600 manuels. Précédé de sa renommée, Lancaster fait quelques séjours à Québec et à Montréal à partir de 1828; il y ouvre quelques écoles, dans lesquelles on

32. J.-F. Perrault, *Cours d'éducation élémentaire, à l'usage de l'école gratuite, établie dans la cité de Québec en 1821*, p. 4-5. « Pour éviter la dépense de l'achat des A.B.C. et autres livres, il sera imprimé sur des cartons, en gros caractères, quelques A.B.C.; sur d'autres, des mots d'une syllabe, quelques uns de deux syllabes; d'autres de trois, quatre, cinq et six syllabes; quelques cartons contiendront des mots entiers; d'autres des phrases, des sentences, et quelques uns des leçons entières, des chiffres, des tables d'Arithmétique et des règles. [...] Ces cartons seront exposés aux yeux des écoliers de chaque Classe respective pour être lus, relus et écrits par chaque Classe sans déplacement. » [...] « Pour se dispenser d'acheter du Papier, de l'Encre et des Plumes pour les écoliers, il sera fait une tablette devant les premiers bancs, avec un rebord pour contenir du sable blanc, sur un fonds peint en noir, pour les commençans écrire avec leurs doigts ou poinçons de bois les lettres, mots et chiffres qui leur seront montrés, et il sera pourvu des Ardoises pour ceux qui seront plus avancés. »

En France, le ministre de l'Intérieur sous le directoire, François de Neufchâteau « proposait de substituer aux livres qui épouvantaient [les élèves], les endorment et les fatiguent de grandes cartes qui contiendraient les éléments des principales disciplines, et qui seraient exposées dans la classe aux regards de tous les écoliers [...] » (Cité dans Alain Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, p. 104).

33. *Procédés de la chambre d'assemblée dans la première session du huitième Parlement provincial du Bas Canada Sur l'état et les progrès de l'éducation résultant de l'acte de la 4^e Geo. III chapitre dix-sept, qui pourvoit à l'établissement d'écoles gratuites et à l'avancement des sciences en cette province Aussi un extrait du système amélioré d'éducation par Joseph Lancaster*, 1815. « Une autre manière d'enseigner l'alphabet est de l'écrire sur une grande feuille de carton, que l'on suspend à la cloison » (p. 49). « Ce moyen économique de substituer du sable aux livres, et la méthode d'enseigner sur du carton sont aussi employés pour apprendre aux enfans à connaître leurs chiffres » (p. 51 et 53). « Méthode d'apprendre à épeller et à lire, par laquelle un seul livre peut suffire à six cens enfans. Il faut remarquer que la méthode ordinaire d'apprendre à lire exige que chaque écolier ait son livre: cependant il n'y peut lire ou épeller qu'une seule leçon à la fois; et toutes les autres parties du livre se déchirent et sont sujettes à tomber en morceaux: et tandis que l'écolier apprend une leçon dans une partie de ce livre, le reste devient inutile: au lieu que si un livre contient vingt ou trente leçons différentes, et qu'il soit possible à trente écoliers de lire les trente leçons, il équivaldra à trente livres par son utilité. Pour cela, il est à désirer, que tout le livre soit imprimé dans un caractère trois fois plus gros que le caractère ordinaire; ce qui rendra égal à trois livres à épeller, tant en grandeur que pour le prix. Il faudrait de plus, que chaque feuille ne fût imprimée que sur une seule page, ce qui doublant son prix, le rendra de la grandeur et de la valeur de six livres, dont on se sert communément pour apprendre à épeller. On collera ses différentes parties sur du carton, qu'on suspendra par une ficelle à un clou attaché sur le mur, ou sur toute autre place convenable » (p. 65 et 67).

applique sa méthode, avant d'aller mourir à New York en 1838 (Lysons-Balcon, 1988, p. 520-522). Cette amorce de réflexion sur la place du manuel dans la panoplie d'outils à utiliser en classe inaugure un mouvement qui produira, entre autres retombées, nos actuelles facultés d'éducation.

Très tôt, les analystes s'entendent à la fois sur la nécessité du manuel – deux ans après son plaidoyer en faveur des tableaux, Perrault publie son premier abécédaire³⁴ – et en arrivent déjà à réclamer l'uniformité tout en déplorant le manque cruel de manuels³⁵. Autre sujet de réflexion et d'inquiétude : l'apport de l'étranger dans les manuels québécois qui « entretiennent les écoliers plutôt des pays étrangers et de l'Antiquité que des annales et de la topographie de l'Amérique du Nord ». On peut s'étonner que dès 1833 on écrive déjà cette mise en garde mais il est encore plus surprenant de la lire dans un essai publié en France par un auteur qui ne vint jamais au Québec³⁶.

Si la période 1765-1840 a vu l'apparition des premiers manuels et des premières structures administratives encadrant la pratique de l'enseignement, ces dernières étaient, en fait, très peu contraignantes vu le peu d'effectifs voués à leur surveillance.

Troisième période : 1840-1875

La création, en 1840, du poste de Surintendant de l'instruction publique coiffé par un premier Conseil de l'instruction publique en 1856, signifie un changement majeur dans la gestion par le gouvernement du monde scolaire : dorénavant, l'instruction se verra soumise à des règlements stricts promulgués par des organismes stables mandatés à cet effet ; le manuel scolaire en subit les contrecoups aussitôt. On commence par confier, en 1841, le choix des manuels

34. Joseph-François Perrault (1830). *Premiers élémens pour montrer à lire en françois aux enfans de l'âge le plus tendre*, Québec, C. Le François, 61 p.

35. *Appendice du XXIII^e volume des journaux de la chambre d'assemblée de la province du Bas-Canada – Quatrième session du onzième Parlement provincial*. Voir les commentaires de Perrault et d'un certain Burrage, professeur.

36. Isidore Lebrun, *Tableau statistique et politique des deux Canadas*, Paris et Londres, Tveuttel & Würtz, 1833, p. 190. L'auteur signale la même anomalie pour son pays : « En France aussi, des livres traduits de Franklin parlent de la Delaware à des villageois qui ne connaissent de tout le globe que la partie de l'Adour, de l'Orne ou de la Meuse qui traverse leur canton ; et l'on croit faire de la morale pratique pour le Provençal et le Picard, avec des historiettes dont le lieu de la scène est un quartier de Paris. »

aux toutes nouvelles commissions scolaires avant de spécifier, en 1846, que les ministres du culte, tant catholiques que protestants, ont droit de regard sur les manuels utilisés pour l'enseignement de la religion ou de la morale³⁷. Tant que le surintendant – Jean-Baptiste Meilleur en l'occurrence – était à lui seul l'appareil étatique, on comprend qu'une grande latitude était laissée aux commissions scolaires locales; mais avec la création, en 1856, d'un organisme dont le mandat est de gérer le fonctionnement des écoles à la grandeur du Québec, certains pouvoirs, jusque-là dévolus aux instances locales, lui sont transférés. C'est ainsi que la loi de 1856 confère au tout nouveau Conseil de l'instruction publique le mandat d'établir la liste des livres que les professeurs peuvent utiliser, instaurant ainsi la politique d'approbation des manuels toujours en vigueur après 150 ans.

Si la structuration de l'enseignement s'explique, tout au moins en partie, par l'augmentation des effectifs – on passe de moins de 5 000 élèves en 1842 à plus de 240 000 en 1875³⁸ –, la même augmentation, fulgurante, justifie une production de plus en plus accrue et diversifiée: 376 nouveaux manuels abordant pas moins de 49 disciplines en trois décennies. Non seulement y a-t-il de plus en plus d'enfants à l'école, mais, encore une fois, l'éventail de cours qu'on leur offre s'élargit, comme en témoigne l'apparition de manuels destinés à de nouvelles disciplines: physique³⁹ en 1841, botanique⁴⁰ et calcul différentiel et intégral⁴¹ en 1848. Par contre, ce qui ne manque pas de surprendre, c'est la part de la production occupée par les livres rédigés en anglais: 46%, plus du double de la proportion trouvée pour la période précédente. La consommation du manuel ne suit pas nécessairement la division linguistique de la société québécoise: dans un village à population francophone probablement à 100% comme Saint-Jean-Chrysostome de Lauzon,

37. *Acte pour abroger certaines dispositions y mentionnées, et pour pourvoir d'une manière plus efficace à l'instruction élémentaire dans le Bas-Canada* (9 Victoria, ch. 27).

38. Lamonde et Beauchamp, *Données statistiques sur l'histoire culturelle du Québec (1760-1900)*, p. 37.

39. Joseph Cauchon (1841). *Notions élémentaires de physique, avec planches, à l'usage des maisons d'éducation*, Québec, Fréchette, 124 p.

40. Un des professeurs du collège de Joliette [Hector Duvert] (1848). *Cours élémentaire de botanique et d'agriculture: premier traité: botanique*, Berthier, L'écho des campagnes, 96 p.

41. Jean Langevin (1848). *Traité élémentaire de calcul différentiel et de calcul intégral*, Québec, A. Côté, 117 p.

on utilise, en 1847, le *Murray's Spelling Book*⁴²; les seules données démographiques n'expliquent pas complètement ce phénomène et il faudrait voir quelle partie de la production pour anglophones était écoulée dans les écoles pour francophones, ce qui nous renvoie au manuel scolaire comme témoin d'attitudes sociales peu analysées jusqu'à présent.

L'explosion du marché se traduit par la prolifération des auteurs: pas moins de 145 nouveaux noms apparaissent en page de titre sur les manuels pendant ces trente-cinq années dont la moitié œuvrent, d'une façon ou d'une autre, dans le monde de l'enseignement, particulièrement Félix-Emmanuel Juneau, François-Xavier Valade, François-Xavier Toussaint et Jean-Baptiste Cloutier. On y trouve aussi quelques noms illustres comme l'historien national François-Xavier Garneau qui consent à tirer un résumé à la sauce catéchistique de sa monumentale *Histoire du Canada*⁴³, l'architecte Charles Baillaigé pour la trigonométrie⁴⁴, le futur politicien Joseph Cauchon avec un manuel de science⁴⁵, tout comme le futur renégat Charles Chiniquy, pour l'instant dans les bonnes grâces des autorités avec son *Manuel de tempérance*⁴⁶ utilisé comme livre de lecture, tout au moins dans les écoles de Montréal et de Québec sans oublier le futur évêque de Rimouski, Jean Langevin, avec son traité de calcul différentiel⁴⁷.

42. Paul Aubin et Michel Simard (1997). *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899: inventaire*, p. 38, entrée n° 61.

43. François-Xavier Garneau (1956). *Abrégé de l'histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à 1840: à l'usage des maisons d'éducation*, Québec, A. Côté, 247 p. Selon Savard et Wiczynski (1977, p. 333), Garneau aurait considéré la rédaction de son manuel comme un fastidieux pensum.

44. Charles Baillaigé (1866). *Nouveau traité de géométrie et de trigonométrie rectiligne et sphérique: suivi du toisé des surfaces et des volumes et accompagné de tables de logarithmes des nombres et sinus, etc., naturels et logarithmiques et d'autres tables utiles: ouvrage théorique et pratique illustré de plus de 600 vignettes, avec un grand nombre d'exemples et de problèmes à l'usage des arpenteurs, architectes, ingénieurs, professeurs et élèves, etc.*, Québec, C. Darveau, 728, 108 p.

45. Joseph Cauchon (1841). *Notions élémentaires de physique, avec planches, à l'usage des maisons d'éducation*, Québec, Fréchette, 124 p.

46. Charles Chiniquy (1844). *Manuel ou règlements de la société de tempérance: dédié à la jeunesse canadienne*, Québec, Bureau de l'artisan, Stanislas Drapeau, 158 p. Charles Chiniquy (1847). *Manual of the Temperance Society: Dedicated to the Youth of Canada*, Montréal, Lovell & Gibson, 113 p.

47. Jean Langevin (1848). *Traité élémentaire de calcul différentiel et de calcul intégral*, Québec, A. Côté, vol. vii, 117 p.

La réimpression de manuels étrangers, quoique légèrement à la baisse par rapport à la période précédente – 27 % contre 39 % –, témoigne toujours à la fois d'une production locale insuffisante comme du désir de s'identifier à l'une ou l'autre de nos cultures d'origine. On ne sera pas surpris de voir la France occuper le haut du pavé avec 42 titres, talonnée de près par l'Angleterre avec 38. Par contre, il faut noter deux autres joueurs dans le paysage : les États-Unis et l'Irlande ; dans les deux cas, l'arrivée de forts contingents d'immigrants de ces deux pays explique, en partie tout au moins, qu'on sente le besoin de réimprimer ici des manuels qui les aident à maintenir les liens avec leurs cultures d'origine. En dehors des reprises plus ou moins intégrales s'ouvre le champ immense des adaptations plus ou moins explicites et explicitées ; à cet égard, le professeur Juneau offre un cas intéressant : si l'édition *princeps* de son abécédaire de 1847 indique nommément sa source en page de titre, soit le pédagogue français Jean Palairret, ce rappel disparaît dans les réimpressions subséquentes laissant tout le crédit à l'adaptateur québécois⁴⁸. Problème d'éthique mais aussi problème idéologique que suscitent ces emprunts. Dans son tout premier rapport en tant que surintendant de l'instruction publique en 1842, Jean-Baptiste Meilleur déplore l'usage, particulièrement dans les Cantons de l'Est, où domine la minorité d'origine loyaliste, de manuels importés des États-Unis dans lesquels on fait l'apologie du système républicain à l'encontre de la monarchie (Meilleur, 1843, p. 12-13).

Rédigés ici ou empruntés plus ou moins intégralement à l'étranger, voire achetés outre-frontières, les manuels scolaires occupent une place de plus en plus importante dans le commerce et l'industrie du livre⁴⁹. C'est d'ailleurs ce que signale encore Meilleur dans le même rapport en entrevoyant le développement de l'édition

48. Félix-Emmanuel Juneau (1847). *Nouvelle méthode pour apprendre à bien lire*, Québec, W. Cowan, vol. viii, 94 p.

49. Le manuel scolaire devient une des constituantes majeures du commerce du livre en France à la même époque (Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, p. 33 et 36).

scolaire comme moteur de l'édition tout court⁵⁰. Les chiffres lui donnent raison: entre 1840 et 1875, près de 150 firmes s'essaient au métier d'éditeur scolaire dont un peu plus du tiers affiche une raison sociale à consonance anglaise. Les perspectives sont suffisamment alléchantes pour intéresser les autorités gouvernementales: la loi de 1859 permet au tout nouveau Conseil de l'instruction publique d'acquérir les droits d'auteur tant des manuels que des autres instruments pédagogiques comme les cartes murales⁵¹. Et non seulement le Département manifeste-t-il son intérêt à l'édition, mais il envisage même d'assumer la rédaction des manuels comme le surintendant Chauveau l'annonce dans son rapport de 1860 (1861, p. 1); que ces projets n'aient pas eu suite n'empêche qu'on y décèle le désir des autorités d'augmenter leur emprise à tous les échelons de la production des manuels. S'il ne réussit pas à mener à terme lui-même la rédaction des manuels, le Département essaie une autre voie pour augmenter son emprise sur le contenu: en 1871, il annonce en grande pompe la tenue d'un concours pour la rédaction d'une série de livres de lecture⁵². En pleine révolution, la France avait annoncé l'ouverture de concours pour la rédaction de manuels scolaires et s'y était réessayée en 1828 (Choppin, 1992, p. 25 et 29). Au Québec, le concours donnera naissance, en 1876-1877, à la collection rédigée par Montpetit⁵³.

L'augmentation de la production s'accompagne, heureusement, d'une intensification de la réflexion sur le produit. On s'interroge sur la place que doit occuper le manuel dans l'enseignement, allant même jusqu'à en questionner l'utilité. Directeur de l'École normale Jacques-Cartier, l'abbé Verreault ne le rejette pas, mais, reprenant à

50. «Puis, sous le point de vue de l'économie publique, nous ne pouvons nous dissimuler que pour l'achat des livres américains, il passe tous les jours à l'étranger des sommes immenses dont en retour la Province ne tire aucun profit, puisque nous avons l'avantage de posséder beaucoup d'excellents ouvrages indigènes, Canadiens, on peut dire, très propres à la propagation des sciences élémentaires dans les deux langues; puisque nous possédons des talens [sic] et des lumières que tous les jours un certain encouragement pourrait utiliser beaucoup dans ce sens, ou que nous pourrions nous procurer d'outre-mer de semblables ouvrages dont la réimpression pourrait se faire facilement dans notre pays, laquelle permettrait aux éditeurs et aux imprimeurs de les offrir à grand marché aux parents» (p. 13).

51. *Acte pour amender les lois d'école du Bas-Canada* (22 Victoria, ch. 52).

52. «Avis officiels», *Journal de l'instruction publique*, vol. 15, n° 11 (nov. 1871), p. 155-156.

53. André-Napoléon Montpetit (1875-1877). *Nouvelle série de livres de lecture graduée: en langue française pour les écoles catholiques: seule série approuvée par le Conseil de l'instruction publique de la province de Québec* – 5 tomes, Montréal, J.B., Rolland, 160 p., 240 p., 318 p., 286 p., 352 p.

son compte l'argumentation développée cinquante plus tôt par Perreault, propose le recours systématique aux cartes murales pour pallier la pénurie de manuels, elle-même attribuable en grande partie à leur coût trop élevé⁵⁴. Autre effet pervers d'une forme distincte de pénurie : si on ne dispose que d'un manuel pour l'apprentissage d'une discipline, les élèves sont condamnés à traîner ce livre pendant des années ; c'est ce que note l'inspecteur Lanctot en 1857, en regard de la surutilisation du *Traité des devoirs d'un chrétien* pour l'apprentissage de la lecture : « Un enfant qui a fréquenté l'école pendant trois ans, l'a lu et relu dix fois. Il revoit toujours les mêmes idées, les mêmes mots, et il s'en lasse. Il perd le goût de la lecture⁵⁵. » Il n'en demeure pas moins que l'utilité du manuel n'est généralement pas contestée – « les succès [de l'élève] dépendent presque autant des livres qu'on lui met entre les mains, que des leçons qui lui sont données » comme l'écrit Thibault en 1871 (p. 38) – mais on diverge d'opinion sur la façon de s'en servir.

Où se situe le manuel dans le tandem comprendre-retenir les notions ? La multiplicité des catéchismes – formule de présentation des notions sous forme de questions et réponses, utilisée non seulement en religion mais aussi dans toutes les disciplines – favorise ouvertement la mémorisation. L'abbé Mailloux, en 1851, s'attend à ce que les élèves aient appris par cœur leur catéchisme de religion sous la direction des parents avant que le curé ne commence à leur en expliquer le contenu (1861, p. 118-119). On comprend très tôt à quelle aberration une telle pratique conduit et on peut en lire une dénonciation dans le *Journal de l'instruction publique* de 1869 publiant un article coiffé du titre évocateur « Un vice dans nos Écoles⁵⁶ ». La question n'est pas réglée pour autant : pros et contras de la mémorisation à outrance s'affrontent dans un débat organisé en 1873 par l'École normale Jacques-Cartier⁵⁷. On se rappellera que dès 1762, alors que le livre destiné à l'enseignement commençait à peine à

54. Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *Rapport du ministre de l'instruction publique pour la province de Québec, pour l'année 1870, et une partie de l'année 1871*, p. 4.

55. Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *Rapport du surintendant de l'éducation dans le Bas-Canada, pour l'année 1857*, p. 216-217.

56. « Un vice dans nos Écoles », *Journal de l'instruction publique*, 13, 7 (juillet 1869), p. 89.

57. *Comptes-rendus des conférences de l'association des instituteurs de la circonscription de l'École normale Jacques-Cartier*, p. 35. On regrette que la source ne mentionne que le sujet du débat et omette l'argumentaire développé par les tenants de chacune des thèses.

voir le jour, Jean-Jacques Rousseau dans *l'Émile* mettait en garde contre un des effets pervers de la mémorisation (Choppin, 1992, p. 9).

Autre sujet de discussion qui apparaît: la multiplicité des manuels pour chaque discipline. Notons que soulever un tel problème laisse sous-entendre que la pénurie n'était peut-être pas aussi dramatique qu'on voulait le laisser croire. En clair, faudrait-il qu'il n'y ait qu'un seul manuel pour chacune des disciplines à la grandeur du territoire? On peut aborder le problème sous deux angles différents, voire contradictoires: si l'uniformité absolue en arrive à nier l'individualité tant de chaque enfant que de chaque région, par contre, elle égalise les chances en offrant à tous des outils identiques. Dans son rapport sur la situation de l'éducation en 1853, Sicotte fait état des plaintes des instituteurs: «chaque enfant apporte à l'école un livre différent⁵⁸». Les professeurs eux-mêmes sont pris à partie par le surintendant Chauveau en 1856 (p. 15) constatant que chaque professeur choisit ses livres et que chaque changement de professeurs signifie l'achat de nouveaux livres. Pourtant, les dénonciations des effets pervers de la trop grande diversité ne manquaient pas et encore par des personnes dont la crédibilité ne pouvait être mise en doute à commencer par Meilleur qui, dès 1846 (appendice P, p. 18), établit une équation entre uniformité des manuels et progrès de l'enseignement. Son successeur, moins dogmatique, temporise, ne serait-ce qu'à cause des pressions des professeurs, en acceptant la possibilité d'approuver deux ou trois manuels par discipline (Chauveau, 1856, p. 20), politique que fera sienne le Conseil de l'instruction publique à partir de 1860 et qui est toujours en vigueur.

Si une certaine uniformité est défendue au nom de la rentabilité pédagogique, elle pose problème à un autre niveau soit celui de la diversité des appartenances religieuses, car on imagine mal des protestants devant lire des textes à la louange de Rome. L'avocat Mondelet, qui avait l'oreille des autorités politiques, avait cru trouver la solution en proposant, en 1841 et tout au moins pour les débutants, un seul livre pour toutes les matières et acceptable tant par les catholiques que les protestants car il serait composé d'extraits

58. *Rapport du comité spécial de l'assemblée législative nommé pour s'enquérir de l'état de l'éducation et du fonctionnement de la loi des écoles dans le Bas-Canada*, p. 5.

de la Bible⁵⁹; inutile de dire que le projet n'eut pas de suite. Plus réaliste, un autre avocat, Morin, suggère quelques années plus tard l'utilisation, par les anglophones, de la série des manuels rédigés en Irlande, car ils avaient la réputation d'être parfaitement neutres en matière de confession religieuse (1846, p. 28-29).

C'est donc dire que le contenu religieux des manuels fait l'objet d'une étroite surveillance de la part des groupes intéressés. Meilleur rappelle, en 1849 (p. 51), l'obligation faite aux commissaires à ce sujet: « Dans les localités où les habitants sont de croyance religieuse mixte, il est important de faire usage de livres dont les principes de morale et de religion ne portent atteinte à la foi particulière d'aucun ». Malgré toutes les bonnes volontés, il s'avère parfois impossible de trouver des manuels dans lesquels chacune des deux confessions pourrait se sentir à l'aise, aussi le Conseil de l'instruction publique, dans sa toute première liste de manuels approuvés, précise que certains ont été approuvés pour l'usage explicite des catholiques et d'autres, pour celui des protestants (1865, Bulletin, p. 12-13).

Malgré toutes les précautions pour éviter les heurts, des frictions apparaissent. Un des leaders de la minorité anglophone, Dawson (1864, p. 10-11), se plaint qu'au moins un livre de lecture pour franco-catholiques publié par les Frères des écoles chrétiennes présente les anglo-protestants sous un éclairage désavantageux, mais ajoute du même souffle que les éditeurs lui ont promis d'expurger leur texte lors d'une réédition subséquente. Ailleurs, c'est un principal d'école qui s'insurge contre l'obligation qu'on aurait faite à des aspirants anglo-protestants au brevet d'enseignement de prouver qu'ils avaient lu des manuels utilisés dans l'enseignement aux franco-catholiques, tels que *Les devoirs d'un chrétien* ou *l'Abrégé de l'histoire du Canada* de Garneau (Graham, 1865, p. 3-4).

Si des divergences de vues se manifestent au chapitre de la religion dans les manuels, il en va de même quant à la consommation de livres importés. Leur utilisation, que ce soit des produits étrangers reproduits ici par traduction, adaptation, voire plagiat ou encore des importations, suppose à tout le moins une acceptation tacite de cette pratique et plus certainement un engouement plus ou moins exprimé. Il n'en demeure pas moins que cet usage soulève des objections. J'ai mentionné l'inconvénient signalé par Meilleur

59. Mondelet (1841), p. 14-15 et 49. Cette tentative, avortée, s'inscrit dans la lignée des encyclopédies dont on a voulu gaver les enfants (Choppin, 1992, p. 143).

de l'utilisation de manuels américains propageant au Québec des idéaux républicains, dénonciation exprimée également dans le Haut-Canada⁶⁰. Autre inconvénient, et non des moindres, que le manque d'adaptation aux besoins locaux dont font preuve les importations. Lui-même professeur, Norbert Thibault déplore, en 1871 (p. 38), l'utilisation de manuels européens pour l'enseignement de l'agriculture.

Signalons enfin l'exportation chez les francophones hors Québec de manuels utilisés chez nous. En 1853, Meilleur envoie au bibliothécaire du collège de Darmouth de Nouvelle-Écosse un *Guide de l'instituteur* de Valade (Aubin et Simard, 1997, p. 42, entrée n° 94). Le surintendant de l'instruction publique du Manitoba, Joseph Royal, mentionne, en 1872 (p. 5), l'utilisation de livres de lecture importés du Québec, entre autres le *Traité des devoirs d'un chrétien*.

Au Conseil de l'instruction publique, créé en 1856, siègent côte à côte catholiques et protestants qui administrent conjointement le secteur public de l'éducation même si, pour l'approbation des manuels, leurs membres se divisent parfois en deux sous-comités basés sur l'appartenance confessionnelle. Cette dichotomie est institutionnalisée en 1875 avec la création de deux comités confessionnels indépendants l'un de l'autre à l'intérieur du Conseil de l'instruction publique; désormais, et jusqu'à la grande réforme de 1964, le monde scolaire sera régi par un comité catholique et son pendant pour les protestants, chacun des deux comités gérant ses propres politiques sans en référer à son vis-à-vis; l'univers du manuel en sera profondément marqué.

Quatrième période: 1876-1964

Avec un taux de fréquentation scolaire en hausse constante, éditions *princeps* et réimpressions connaissent une augmentation significative: d'une production de 580 manuels durant la décennie 1870 on passe à 1 754 pour la décennie 1950.

Intervenant de premier plan – trop entreprenant diront certains comme le sénateur-historien Thomas Chapais, qui combat en 1898 le projet de création d'un véritable ministère de l'Éducation comme

60. Robert Lachlan (1848). *Remarks on the State of Education in the Province of Quebec; Being a Reprint of Two articles Which Appeared in the British American Journal of Medical & Physical Science for January & March*, p. 17-18.

mesure laïcisante – le Conseil de l’instruction publique poursuivra deux objectifs en regard des manuels durant les quatre-vingts ans qui suivent : uniformité et, en attendant la gratuité, diminution des coûts.

La bataille de l’uniformité des manuels est probablement la plus ancienne qu’ont menée les administrateurs de notre système scolaire et dont on peut remettre en question le succès, comme en témoigne ce mémoire déposé devant la commission Parent en 1961 par la fédération des principaux d’école : « L’uniformité des livres n’existe pas, tout le monde le sait [...] »⁶¹. En fait, de quelle uniformité est-il question ? Une circulaire, adressée aux inspecteurs en 1879 et reproduite dans le *Journal de l’instruction publique* dans le but évident de la porter à la connaissance à la fois des commissaires et des professeurs, requiert l’uniformité à l’intérieur d’une école⁶². Plus ambitieuse, la loi de 1880 évoque, pour la première fois, l’uniformité à l’échelle du Québec⁶³. Voilà au moins un terrain où la politique de l’éducation au Québec ira à formellement à l’encontre de la France. Ferdinand Buisson, un des principaux pédagogues de l’époque, s’était insurgé, l’année précédente, contre toute tentative d’instaurer en France l’uniformité des manuels (Choppin, 1992, p. 38). Si certaines commissions scolaires semblent s’être conformées à la loi, telle celle de Saint-Jérôme publiant en 1915 la liste des seuls livres autorisés sur son territoire⁶⁴, dans l’ensemble du Québec, l’objectif visé est loin d’être atteint comme le constate le premier ministre Marchand en 1898 (p. 13-14), se contentant d’affirmer que le gouvernement veut « graduellement établir l’uniformité des livres dans nos écoles ». Le gouvernement peut même compter sur un allié un peu encombrant soit le parti ouvrier qui, fort de ses 20 000 membres en 1910, réclame cette mesure au nom des pères de famille (Verville,

61. *Mémoire de la fédération provinciale des principaux d’école à la Commission royale d’enquête sur l’enseignement*, p. 11.

62. « Circulaire adressée aux inspecteurs », *Journal de l’instruction publique*, vol. 23, nos 1-2 (janv.-févr. 1879), p. 2.

63. *Acte pour amender de nouveau les lois de l’instruction publique en cette province, concernant le dépôt de livres* (43-44 Victoria, ch. 16). On y stipule que chacun des deux comités n’approuvera qu’un seul manuel par discipline. Comme, par ailleurs, les commissions scolaires ne peuvent utiliser que des manuels approuvés, on en arrive *ipso facto* à promulguer l’uniformité à la grandeur du Québec.

64. *L’uniformité des livres d’école – Liste officielle des seuls livres en usage dans les écoles de la paroisse de Saint-Jérôme*. [Circulaire rédigée par les commissaires d’écoles de Saint-Jérôme (Terrebonne). On peut en consulter un exemplaire aux Archives nationales du Québec, *Fonds Correspondance du Département de l’instruction publique*, E13/1002 1A24-2104B, dossier 84/1915].

Franco, Tremblay et Arcand, p. 13-14). La politique de l'uniformité s'applique également aux anglophones comme le rappelle le *Montreal Daily Star* de juin 1915 en commentant la liste des manuels autorisés pour ces écoles⁶⁵.

Les opposants à l'uniformité des manuels à l'échelle du Québec ne manquent pas, à commencer par le Conseil de l'instruction publique qui avoue que la loi de 1880 a été votée sans qu'on l'ait consulté. Le surintendant Ouimet résume les griefs de cet organisme dans son rapport de 1881 : opposition d'éditeurs lésés, régionalismes à respecter, danger d'instaurer des monopoles, mesure à ce point nouvelle que même les pays d'Europe de l'Ouest ne l'ont jamais envisagée (Ouimet, 1881, p. 284-286). À ces arguments s'ajoute celui de la pédagogie : l'uniformité absolue « détruirait nécessairement toute concurrence et toute émulation, décourageant ainsi tout vrai talent [...] » comme l'écrit le supérieur des Frères des écoles chrétiennes dans un mémoire présenté à l'assemblée des évêques en 1894⁶⁶. Membre du Conseil législatif, Thomas Chapais, en 1899, ne pouvait que condamner, dans une formule lapidaire, cette mesure du nouveau gouvernement libéral : « Dans mon humble opinion, honorables messieurs, l'uniformité absolue des livres d'écoles ne devrait pas être décrétée, parce qu'elle est contraire au progrès, contraire à la justice et contraire à la liberté » (p. 4). Le gouvernement fait finalement son lit par la loi de 1899 en instaurant l'uniformité des manuels à la grandeur de chacune des commissions scolaires et en confiant l'application de cette responsabilité aux commissaires locaux⁶⁷.

Autre cheval de bataille des instances gouvernementales : la gratuité des manuels⁶⁸, intimement liée à l'uniformité comme le rappelait le député Langlois en se plaignant du coût élevé des manuels

65. *Montreal Daily Star* (1915). « One text book for one subject in most schools – Quebec Department Issues New Authorised [*sic*] List for Protestants », *Montreal Daily Star*, 30 juin, p. 5.

66. Frère Flamien (1894). [Mémoire présenté aux évêques à propos de l'uniformité des livres], Montréal, s.n., [4] p. [L'auteur est le provincial des Frères des écoles chrétiennes; on peut en consulter un exemplaire aux archives de l'archidiocèse de Québec, AAQ, 60, CP, Gouvernement, du Québec, vol. III, 64].

67. *Loi de l'instruction publique* (62 Victoria, ch. 28).

68. La gratuité des manuels est tentée une première fois en France en 1831 pour être ensuite restreinte aux seuls enfants pauvres (Alain Choppin, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, p. 31 et 44).

dans un texte consacré à sa croisade en faveur de l'uniformité⁶⁹. Évoquée une première fois en termes flous dans un texte de loi en 1897⁷⁰, limitée aux seuls enfants pauvres et aux frais des commissions scolaires dans la loi de 1899⁷¹, envisagée universelle mais toujours aux frais des commissions scolaires dans la loi de 1912⁷², la gratuité prend réellement forme avec la loi de 1944 assurant aux administrations locales le remboursement, par le gouvernement, des trois quarts de la facture⁷³. Tout comme la politique d'uniformité, celle de la gratuité soulèvera des passions, et souvent chez les mêmes croisés, à commencer par Chapais (1899, p. 10) : « [au] point de vue du droit naturel, je dis que l'État sort de son rôle et de ses attributions, en s'imposant la charge de fournir aux enfants les livres de classe. Le rôle naturel de l'État consiste à faire dans l'intérêt général ce que ne peuvent faire aussi bien que lui ni les individus ni les familles. » Au moment de l'adoption de la loi en 1944, la revue *Relations* émet des réserves : « Quelle que soit la méthode employée, la gratuité des livres développe chez l'enfant et la famille la tendance à toujours compter sur l'État pour tout⁷⁴. »

Au cœur de cette valse-hésitation et en dépit des oppositions, le gouvernement garde toujours le cap sur gratuité et uniformité. Il en donne un signe éclatant en 1900 en se lançant dans une grande aventure : produire lui-même une série de manuels, à raison d'un par année scolaire, dans lequel on trouverait toute la matière enseignée et qui serait distribué gratuitement. Que seul paraisse celui destiné aux débutants – *Mon premier livre : lire, écrire, compter*⁷⁵ – n'empêche qu'on avait vu grand. Selon une circulaire expédiée par rien de moins que le secrétaire provincial Adélard Turgeon, on escompte de grands progrès avec le nouveau produit pédagogique : « Grâce à ce programme concentrique, l'enfant, n'irait-il qu'une année à l'école, serait en mesure de *lire, d'écrire* et de *compter* passablement,

69. Godfroy Langlois, *L'uniformité des livres Deux discours prononcés par M. Godfroy Langlois député de la division Saint-Louis au parlement de Québec Session 1908*, p. 2.

70. *Loi concernant les écoles élémentaires* (60 Victoria, ch. 3).

71. *Loi de l'instruction publique* (62 Victoria, ch. 28).

72. *Loi amendant la loi de l'instruction publique relativement aux pensions de retraite des fonctionnaires de l'enseignement primaire et pour autres fins* (2 George V, ch. 24).

73. *Loi concernant la gratuité de l'enseignement et des livres de classe dans certaines écoles publiques* (8 George VI, ch. 14).

74. « Manuels scolaires », *Relations*, vol. 41, mai 1944, p. 113.

75. Charles-Joseph Magnan et John Ahern (1900). *Mon premier livre : lire, écrire, compter : éducation, instruction : manuel des commençants*, Québec, 104 p.

et aurait étudié sans effort, en même temps qu'il apprenait à lire, les grandes lignes de toute l'Histoire sainte, les principaux personnages canadiens, de Jacques-Cartier au cardinal Taschereau, etc.⁷⁶. Malgré une vive opposition dans certains quartiers, comme en témoigne la querelle épique entretenue dans les journaux entre l'abbé Baillairgé et le député Langlois⁷⁷, l'opération, bien que limitée à la première année, fut un succès : utilisé au moins jusqu'en 1938, ce manuel fut distribué gratuitement à plus d'un million d'exemplaires comme en fait foi la correspondance du Département de l'instruction publique⁷⁸.

Toujours en vue d'assurer une meilleure emprise sur le contenu des manuels, le Conseil de l'instruction publique tente de refaire le coup de la série des livres de lecture en se lançant une nouvelle fois dans l'aventure des concours pour la rédaction des manuels, les auteurs potentiels qui auraient le mieux répondu aux attentes des hautes instances étant assurés que leurs livres seraient approuvés et donc utilisés. Annoncé officiellement par le surintendant Ouimet en 1894 et préparé par le « sous-comité [chargé du] projet d'une série unique de livres d'écoles » – la formule clarifie les intentions – le concours porte sur la rédaction de textes dans une dizaine de disciplines (Ouimet, 1894, p. 267-269) ; le projet est mis au rancart l'année suivante en raison d'une intervention de deux membres du Comité catholique maintenant présidé par le conservateur Boucher de la Bruère, dont, encore une fois, Thomas Chapais arguant que ce « comité n'étant pas prêt à accepter le principe de l'uniformité des livres [on doit plutôt chercher les moyens] pour n'avoir dans les écoles que les meilleurs livres et restreindre, autant que possible, la diversité des livres dans les écoles d'un même district. » (Boucher de la Bruère, 1895, p. 265-267). La solution des concours visant à assurer une certaine uniformité tout en favorisant une diminution des coûts

76. Adélar Turgeon, « Circulaire aux secrétaires-trésoriers des commissions scolaires et aux supérieurs de maisons d'enseignement » ; on en trouve un exemplaire aux Archives nationales du Québec, Correspondance du département de l'Instruction publique, E13/751 IA23-1103A, dossier 1500/1900.

77. Frédéric-Alexandre Baillairgé, *La gratuité des livres* Reproduit du *Journal de Montréal*, avec permission de MM. les directeurs du journal, à la Librairie Ville-Marie.

78. Paul Aubin et Michel Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1900-1920: inventaire*, voir sous l'entrée « Mon premier livre ».

n'est pas abandonnée pour autant et elle sera évoquée en 1961 dans un mémoire présenté par la société Saint-Jean-Baptiste de Sherbrooke à la commission Parent⁷⁹.

Poursuivant toujours le même but, le Conseil de l'instruction publique se lance dans une autre aventure, à savoir se faire libraire, et prend même la précaution de faire enchâsser cette initiative dans le texte de la loi de 1876 qui crée le dépôt du livre⁸⁰. Le surintendant Ouimet voyait grand et il fait part de ses attentes dans une circulaire aux inspecteurs l'année suivante : « La création d'un dépôt de livres et de fournitures scolaires dans le Département de l'instruction publique devra être le point de départ d'une réforme bien importante; je veux dire l'uniformité d'enseignement dans toute la province. Comment pouvons-nous obtenir cette uniformité lorsque le prix des livres d'écoles était soumis à la concurrence des marchands? » (1877, p. 19). Naïvement, le brave homme identifiait publiquement ses adversaires. L'opposition des libraires ne tarde pas et elle est telle qu'elle conduit à une première association dans le milieu qui s'exprime, entre autres, par un factum dans lequel on soulève des conflits d'intérêt, le Dépôt de livres offrant en vente des manuels rédigés par des officiers du Département de l'instruction publique⁸¹. Problème similaire en France : Napoléon crée, en 1802, une commission chargée d'établir la liste des livres autorisés; y siègent des amis de l'empereur dont un au moins écrit les livres d'arithmétique approuvés pour l'ensemble du territoire (Choppin, 1992, p. 27).

Outil pédagogique, certes, mais aussi outil économique. On passe d'une soixantaine d'éditeurs durant la décennie 1870 à une centaine pour la décennie 1950 et cette augmentation va de pair avec un début de concentration – d'une moyenne de 8 titres par éditeur on passe à 18 –, concentration rendue à la fois nécessaire et intéressante par les coûts requis et les bénéfiques escomptés. La concentration dans le monde de l'édition est une tendance générale à laquelle notre collectivité participe. Par contre, s'il existe une spécificité propre au Québec dans l'édition du matériel pédagogique,

79. *Mémoire de la société Saint-Jean-Baptiste de Sherbrooke présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, p. 33-34.

80. *Acte pour amender de nouveau les lois concernant l'instruction publique, en cette province* (40 Victoria, ch. 22).

81. J.-A. Gravel, *Association des libraires-éditeurs, imprimeurs et relieurs de la province de Québec*.

c'est bien l'intervention des communautés religieuses dans cette sphère. De quelques titres qu'elles publient au milieu du XIX^e siècle, elles accaparent 65 % des éditions *princeps* durant la décennie 1920 (Aubin, 2005, p. 359) avant de voir leur influence diminuer progressivement ensuite.

Plusieurs facteurs expliquent cette situation unique. Fondées en France pour la plupart, tout au moins pour les communautés d'hommes qui dominent le peloton, elles arrivent ici avec une expérience dans le domaine et peuvent également reproduire au Québec les manuels de leurs confrères de France (Aubin, 2000); constituées de pédagogues de carrière, les communautés peuvent compter sur leurs membres non seulement pour rédiger les ouvrages, mais aussi pour tester des versions préliminaires auprès de clientèles cibles⁸²; dirigeant des centaines d'écoles, elles disposent d'un bassin de consommateurs automatique pour ne pas dire captif, car chacune n'utilise, autant que possible, que ses manuels, pratique d'autant plus facile que la loi de 1909 les soustrait au pouvoir des commissions scolaires au chapitre de l'uniformité des manuels⁸³, situation que dénoncera bientôt un ancien commissaire de la Commission scolaire de Montréal devenu juge entre-temps: « Pour faire passer le principe [d'uniformité] on a donné à chaque congrégation sa part de patronage, c'est-à-dire de profits, sans égard à la valeur respective des ouvrages » (Martineau, 1919, p. 7). L'incursion des communautés dans le secteur le plus rentable de l'édition pose le problème de leurs relations avec les éditeurs laïcs, et elles sont ambiguës. Tant qu'elles confient la production de leurs manuels à des maisons laïques – pensons à l'association des Frères maristes avec Granger ou à celle des Sœurs de la congrégation de Notre-Dame avec Beauchemin – le problème ne se pose pas, mais lorsqu'elles utilisent leurs équipements d'imprimerie pour produire autre chose que leurs seuls manuels, les conflits éclatent comme l'explique le journaliste Paul Riverin en 1938 (p. 8). La situation change radicalement avec l'arrivée des

82. Publié initialement par leur pensionnat de Sainte-Marie-de-Beauce, *Exercices sténographiques: français et anglais, spécialement adaptés au commerce* = *French and English Exercises in Shorthand, Specialy Adapted to Commerce*, ce manuel est réédité la même année par la maison d'édition de la communauté, la procure des Frères des écoles chrétiennes.

83. *Loi amendant la loi de l'instruction publique* (1 George V, ch. 20). « [...] il est loisible aux commissaires ou aux syndics d'écoles de faire un contrat avec [chaque communauté religieuse] relativement aux livres dont on se servira dans les écoles confiées à cette congrégation, pourvu, toutefois, que ces livres fassent partie de la série approuvée par le comité catholique du Conseil de l'instruction publique. »

premières maisons d'édition spécialisées dans le manuel et qui ne sont pas le fait des communautés; une coopérative de professeurs voit le jour en 1945, le Centre de psychologie et de pédagogie, bientôt imitée, mouvement qui amorce le déclin des communautés religieuses dans l'édition pédagogique, non sans quelques réticences de leur part (Aubin, 2001, p. 59).

La scolarisation en net progrès et la généralisation du cours secondaire à partir de la décennie 1940 incitent de plus en plus de joueurs à investir le champ de l'édition du manuel et les règles du jeu ne sont pas toujours claires quand elles ne dégèrent pas en pratiques pour le moins sujettes à caution, situation qu'analyse et condamne Maurice Bouchard dans son rapport sur le commerce du livre en 1963. À peu près tous les intervenants subissent les foudres du commissaire. Au Département de l'instruction publique, on reproche un laxisme tel que des présidents de commission d'approbation de manuels peuvent faire approuver les livres dont ils sont l'auteur ou que des représentants d'éditeurs font partie de comités chargés d'évaluer leurs productions. Aux éditeurs, tant laïcs que religieux, on fera grief, tout au moins à plusieurs, d'engranger des bénéfices exagérés. Les constats du commissaire et ses recommandations ne sont certainement pas étrangères à la politique d'achat que mettra en vigueur le gouvernement par la suite⁸⁴.

La jungle des lois du marché n'empêche pas auteurs et pédagogues de réfléchir sur la place de l'imprimé dans l'enseignement et la meilleure façon de s'en servir. Futur principal de l'école normale Laval, l'abbé Rouleau s'interroge en 1881 sur le rôle que doit jouer le «livre de texte» dans l'école primaire. Rappelant ce qu'il qualifie de vieille routine qui favorisait la mémorisation précédant une éventuelle compréhension, Magnan, qui deviendra par la suite un des pédagogues les plus en vue, met le manuel à la remorque du professeur car c'est celui-ci qui «constitue le livre vivant de sa classe» (1893, p. 130-131), prise de position que partage son collègue et ami chez les anglophones, John Ahern: «*Nothing can take the place of the living text-book, the teacher*» (1916, p. 11). Dans un texte paru dans *Le Devoir* en 1930, l'abbé Tessier, grand bonze du système des écoles ménagères, accuse même le manuel, ou tout au moins sa mauvaise utilisation, de nuire à l'enseignement: «L'étude purement livresque, paraît bien être le grand responsable

84. Choppin (1992, p. 32-33) analyse brièvement les tentatives des éditeurs d'influencer les autorités du ministère de l'Éducation.

du manque déplorable de vitalité et de curiosité intellectuelles qu'il nous faut bien constater chez la masse des nôtres » (p. 1-2). Quelques mois plus tard et dans le même média, le frère Marie-Victorin en remet: «[...] si l'on n'y prend garde, le livre, le manuel scolaire en particulier, cesse vite d'être un miroir pour devenir un écran, et qu'au lieu d'élargir la pensée, il peut facilement la comprimer, la restreindre, la cadenasser dans la terrible prison des mots » (1931, p. 2). Partie d'une approche négative – comment ne pas utiliser le manuel ou quels sont ses inconvénients – la réflexion se meut, heureusement, en une approche positive au début de la décennie 1960, comme en témoignent les travaux de Richard Joly qui expliquent comment s'en servir.

Contestables, sinon sur le fond tout au moins sur la manière dont on les utilise, nos manuels, dont un grand nombre sont rédigés par des éducateurs de carrière, sont-ils irréprochables à tout le moins sur la langue? Que vaut le français dans des manuels écrits par des francophones pour des francophones? Voilà qu'une longue série d'articles publiés dans *L'enseignement* à la fin des années 1950 dénonce, certaines de citations à l'appui, la piètre qualité du français qu'on y utilise. Ainsi, pour la série de manuels d'arithmétique de Gérard Beaudry: on y relève des anglicismes et des incorrections grammaticales, on y déplore la pauvreté de style et de vocabulaire, et on y dénonce ce qu'on qualifie de style de traduction (Poisson, 1956, p. 3). Trois ans plus tard, un mémoire présenté à la commission Parent sous les auspices de l'Association des femmes universitaires de Québec y va d'une charge impitoyable; la situation leur semble à ce point grave qu'elles en arrivent à une suggestion assez surprenante: «Pourquoi ne pourrions-nous pas dès septembre prochain, pour un nombre limité d'années, – c'est-à-dire jusqu'à ce que des livres d'égale valeur sortent de nos presses canadiennes – adopter les livres dont on se sert en France, en Belgique, en Suisse ou dans les quelque vingt pays d'Asie et d'Afrique qui ont le français comme langue de culture⁸⁵? », suggestion que les commissaires de la commission Parent reprennent et plutôt deux fois qu'une, éliminant toutefois l'Asie et l'Afrique jugées probablement trop lointaines⁸⁶.

85. M^{me} Jean Coulombe et M^{me} Gaston Dulong, *Rapport sur les livres de français au cours primaire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, p. 4.

86. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec Deuxième partie ou tome II Les structures pédagogiques du système scolaire B Les programmes d'études et les services éducatifs*, p. 49, 218, 286, 294.

Il n'y donc pas, *a priori*, de blocage à l'encontre de l'importation de manuels, même si la pratique est à la baisse : à peine deux cents livres entre 1876 et 1964 sont des repiquages plus ou moins intéressants. Ils nous viennent des sources usuelles auxquelles s'ajoutent, occasionnellement, de nouveaux fournisseurs comme les Clercs de Saint-Viateur réimprimant à Montréal des catéchismes rédigés et publiés initialement pour les franco-américains de l'Illinois⁸⁷. Si la dépendance envers la production étrangère diminue chez les francophones, elle s'accroît chez les anglophones qui importent massivement d'Ontario et d'Angleterre ; et comme la guerre de 1914-1918 leur a posé de sérieux problèmes d'approvisionnement outre-mer, le Comité protestant envisage de créer un nouveau dépôt de livres à l'intention des seuls anglophones et dont il songe sérieusement à confier la gérance à l'éditeur Dent de Londres, qui a une succursale à Toronto (Aubin et Simard, 1997, p. 13) ignorant ainsi Renouf de Montréal, le dernier des éditeurs pour anglophones encore en affaires pour un temps.

La réticence est plus grande chez les francophones et tient à plusieurs causes. Revient en premier lieu une vieille accusation qu'exprime Magnan en 1904 (p. 3), à savoir que dans ces produits importés « [n]otre histoire est ignorée, de même que la géographie canadienne ». Camille Roy (c1935, p. 13-14) se veut encore plus clair vingt ans plus tard : « Il a été surtout facilement admis que notre enseignement secondaire sera plus national, c'est-à-dire plus adapté aux préoccupations de l'esprit canadien, le jour où nos professeurs, mieux outillés qu'ils ne le sont encore aujourd'hui, seront en mesure de nous faire eux-mêmes les manuels classiques, et plus spécialement les manuels d'histoire et de géographie dont nos élèves ont besoin. » Mais il y a pire. Peut-on, en ce début du xx^e siècle se fier aux productions de la laïcisante France ? Le Comité catholique avait approuvé, quelques années auparavant, des grammaires produites en France, notamment celle de Claude Augé éditée par Larousse. Mais voilà que, par suite du nouveau courant de laïcisation qui prévaut dans l'ancienne mère-patrie, les messages insidieusement véhiculés rejettent les valeurs traditionnelles à saveur religieuse. Un anonyme pourfendeur s'insurge dans la revue *L'enseignement primaire* : « Pour flatter les impies qui gouvernent la France et dirigent l'enseignement dans ce pays, les éditeurs de ces ouvrages ont rem-

87. *Catéchisme préparatoire à la première communion*, Bourbonnais (Illinois), s.n., 1915, 31 p. *Catechism Preparing for First Communion*, [Bourbonnais], s.n., [1915], 32 p.

placé toutes les expressions chrétiennes par des termes purement profanes, quand ils ne sont pas ridicules. De “neutres” ou “honnêtes” qu’étaient les grammaires Augé et Larive & Fleury, on en a fait des “véhicules de la libre-pensée”⁸⁸. » Mais peut-on rejeter des manuels dont on reconnaît la valeur pédagogique? Qu’à cela ne tienne: on confie à l’abbé Desrosiers le soin de québécoiser et de catholiciser ces grammaires avec des résultats un peu surprenants; ainsi dans un texte de dix lignes où l’enfant est appelé à étudier la lettre « h », on remplace « Suisse » par « Colombie » pour une contrée « hérissée de montagnes » et on ajoute une phrase sur les inévitables « sauvages du Canada » alors que toute la partie normative de la grammaire Augé est retranscrite textuellement⁸⁹.

Nous continuons donc à consommer des produits d’ailleurs, mais nous exportons aussi ailleurs. Les Sœurs de Sainte-Anne impriment à Montréal une série intitulée *Vocabulaire bilingue* destinée à leurs écoles de Nouvelle-Angleterre⁹⁰ où elles œuvrent principalement auprès des Franco-Américains. Mais notre attention se porte surtout vers les francophones de la diaspora canadienne. Pour des causes idéologiques d’abord; on organise des collectes de manuels destinés aux écoles des Franco-Ontariens aux prises avec les séquelles du règlement 17 (Bouchard, 2002, p. 116) ou, au début de la décennie 1950, pour les francophones de la région de Vancouver (*Le Soleil*, 1952, p. 17)⁹¹. Le facteur commercial y trouve aussi son compte. Longtemps les francophones de l’ouest étudient l’histoire dans les manuels publiés au Québec, principalement par les communautés religieuses (St-Arnaud, 1956, p. 89), et Antonine Maillet (1996, p. 274) rappelle, avec une pointe d’amertume, que les Acadiens recevaient en dons des manuels qui n’avaient plus cours au Québec.

Cinquième période:1965-2005

Depuis la création – ou plutôt faudrait-il dire la re-création – du ministère de l’Éducation en 1964, l’horizon du manuel scolaire n’a guère changé, tout au plus les tendances déjà notées se sont-elles

88. « Le cabinet de l’instituteur ».

89. Claude Augé et Adélarde Desrosiers (c1910). *Troisième livre de grammaire*, Montréal, Beauchemin, p. 11; Claude Augé (1998). *Troisième livre de grammaire*, Paris, Librairie Larousse, p. 11.

90. Sœurs de Sainte-Anne (1958). *Vocabulaire bilingue – 5^e degré*, s.l., Écoles franco-américaines, 12 p.

91. « Un don de manuels de la Commission scolaire de Québec à Maillardville ».

accentuées, à commencer par la progression de l'édition pédagogique. La compilation non encore complétée du catalogue des manuels nous offre 1 374 documents publiés durant la décennie 1970 et 3 705 durant la décennie 1990. Cette réalité cache cependant un fait nouveau : alors que jusqu'à présent on pouvait toujours associer l'augmentation du nombre des publications à la croissance du nombre d'élèves, depuis la fin de la cohorte issue du *baby boom*, la clientèle scolaire augmente beaucoup moins rapidement. Faudra-t-il en conclure que les professeurs ont plus de choix ou que les sacs d'écoliers sont plus lourds qu'avant ? Notons également que, toutes proportions gardées, il y a moins d'éditeurs durant la décennie 1990 que durant la décennie 1970, ce qui signifie une forte tendance à la concentration de la production dans quelques grandes maisons, phénomène qui peut s'expliquer, entre autres facteurs, par les coûts d'investissement de plus en plus élevés : récemment, l'éditeur Guérin, un des chefs de file dans le domaine, évaluait jusqu'à 1 000 000 \$ l'investissement requis pour la production d'un nouveau titre⁹².

On aura compris que le passage du Département de l'instruction publique au ministère de l'Éducation ne s'est pas traduit par un affaiblissement de l'intervention des autorités gouvernementales dans le domaine du manuel scolaire, tant s'en faut. Non seulement la politique d'approbation est-elle toujours en vigueur – et le Ministère en rappelle les grands principes dans un texte formel en 1993⁹³ – mais elle est expliquée en long et en large dans un grand nombre de textes destinés tant aux éditeurs qu'aux auteurs potentiels⁹⁴, littérature suffisamment abondante pour que Michel Allard qualifie les élèves d'« enfants des normes » et d'« enfants des devis » (1983, p. 31-32).

Surveillance ancienne, donc, mais répondant à de nouvelles préoccupations. Certes, on évalue la valeur pédagogique des manuels – c'est bien la moindre des choses – mais, dans une société de plus en plus multiculturelle, on scrute à la loupe le cadre idéologique sous-jacent ; on est devenu frileux « pour l'élimination des

92. Voir Tremblay, 2005.

93. Ministère de l'Éducation (c1993). *L'approbation des manuels scolaires*.

94. À titre d'exemple : *Cadre de référence pour la conception et l'évaluation du matériel didactique de base conçu en fonction du programme d'études – Formation personnelle et sociale – Primaire*.

stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique» (Thibaudeau, 1988), que ce soit au chapitre du racisme⁹⁵ ou du sexisme (Violette, 1985).

Sur le plan pédagogique, les débats sur la place du manuel dans l'enseignement ne semblent pas prêts de prendre fin. Ainsi, dans *Québec français* on pose la question: faut-il « Enseigner avec un manuel ou sans? » (Berrier, 2000). Question d'autant plus d'actualité que les nouvelles technologies – Internet et cédéroms – empiètent sur l'imprimé traditionnel et ont la cote des principaux usagers, les enfants; aussi le ministère de l'Éducation n'a-t-il pas d'autre choix que d'« [entrouvrir] la porte au matériel numérique » (Chouinard, 2004) dont l'une des caractéristiques est d'ignorer encore plus facilement les frontières que l'imprimé.

On aurait pu croire qu'avec les années la consommation de produits étrangers aurait virtuellement disparu, ne serait-ce qu'en raison de la montée du nationalisme. Or, il n'en est rien, bien au contraire. Certes, la France et l'Angleterre sont de moins en moins sollicitées, mais nous nous somme rabattus sur le Canada anglais. Durant les cinquante dernières années, nous avons utilisé dans nos écoles pour francophones plus de quatre cents manuels venus d'ailleurs, particulièrement à partir de textes édités pour le Canada anglophone et plus de la moitié de ces produits exotiques ont servi à l'enseignement des mathématiques; déjà en 1967 on dénonçait, dans *L'Action nationale*, cette dépendance qualifiée d'anglomanie⁹⁶ et la pratique a eu tendance à se maintenir, c'est le moins qu'on puisse dire. Mince consolation, nous rendons, tout au moins en partie, la monnaie de la pièce; la méthode de lecture mise au point dans les années cinquante par une communauté de religieuses de Sherbrooke a fait des petits au Canada anglais, en France et jusqu'en Polynésie française, et un éditeur de manuels scolaires de Rimouski a trouvé un important débouché en Afrique francophone (Thériault, 2003).

J'ai situé ces quelques réflexions sur le manuel scolaire québécois quelque part entre l'ici et l'ailleurs. Nul doute que les communications que nous entendrons dans les trois prochains jours alimenteront notre réflexion sur le sujet et nous apporteront de nouveaux

95. *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires* – Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec – Adopté à la réunion du Conseil des Communautés culturelles et de l'Immigration le 10 juin 1988.

96. Joseph Costisella, «Manuels scolaires en anglais ou le ministère de la trahison».

éclairages. Espérons que, dans un retour des choses, mes propos seront de quelque utilité aux communicants et à leurs auditeurs. Merci, et que le colloque commence enfin !

Références

- AHERN, John (1916). *Pedagogic Organization of Schools from the Regulations of the Catholic Committee with Notes on Methods*, Québec, The Telegraph Printing, 46 p.
- ALLARD, Michel (1983). « Après les enfants des normes, les enfants des devis – Histoire 4^e secondaire », *Bulletin de liaison – Société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. 21, n^o 3, avril, p. 31-32.
- Appendice du XXIII^e volume des journaux de la chambre d'assemblée de la province du Bas-Canada – Quatrième session du onzième Parlement provincial.*
- AUBIN, Paul (2000). « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec – Un cas-type: Les frères des Écoles chrétiennes, XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, vol. 85 (janvier), p. 3-24.
- AUBIN, Paul (2001). *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec 1765-1964*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 131 p., coll. « Cahiers du GRELQ ».
- AUBIN, Paul (2004). « Les manuels scolaires en Nouvelle-France, dans la "Province de Québec" et au Bas-Canada », dans Patricia L. Fleming, Gilles Gallichan et Yvan Lamonde (dir.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada – Volume I – Des débuts à 1840*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 271-274.
- AUBIN, Paul (2005). « L'édition scolaire au Québec », dans Yvan Lamonde, Patricia Lockhart Fleming et Fiona A. Back (dir.), *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada – Volume II – De 1840 à 1918*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 358-360.
- AUBIN, Paul et Michel SIMARD (1997). *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1842-1899: inventaire*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 342 p., coll. « Cahiers du GRELQ ».
- AUBIN, Paul et Michel SIMARD (2005). *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'instruction publique 1900-1920: inventaire*, Sherbrooke, Éditions Ex Libris, 69 p. et un cédérom, coll. « Cahiers du GRELQ ».
- AUDET, Louis-Philippe (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1840*. Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 432 p.
- BAILLAIRGÉ, Frédéric-Alexandre (1901). *La gratuité des livres*, Reproduit du *Journal de Montréal*, avec permission de MM. les directeurs du journal, à la Librairie Ville-Marie, Montréal, Librairie Ville-Marie, 80 p.
- BERRIER, Astrid (2000). « Enseigner avec un manuel ou sans? », *Québec français*, vol. 113, printemps, p. 38-39.

- BOILY, Benoît (1986). «Le premier *Catéchisme du diocèse de Québec* (1702)», dans Raymond Brodeur et Jean-Paul Rouleau (dir.), *Une inconnue de l'histoire de la culture. La production des catéchismes en Amérique française*, Québec, Éditions Anne Sigier, p. 123-140.
- BOUCHARD, Chantal (2002). *La langue et le nombril – Une histoire sociolinguistique du Québec*, Montréal, Fides, 289 p.
- BOUCHARD, Maurice (1963). *Rapport de la Commission d'enquête sur le commerce du livre dans la province de Québec*, s.l., s.n., 250 p.
- BOUCHER DE LA BRUÈRE, Pierre (1895). *Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec pour l'année 1894-1895*, Québec, Charles-François Langlois, 292 p.
- BOUFFARD, Lucie et Robert TREMBLAY (1982). *Joseph Laurin – Dictionnaire biographique du Canada – Volume XI – de 1881 à 1890*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 549-551.
- CHAPAIS, Thomas (1898). *Discours sur la loi de l'instruction publique prononcé par l'honorable M. Chapais devant le Conseil législatif, le 10 janvier 1898*, Québec, L.-J. Demers, 15 p.
- CHAPAIS, Thomas (1899). *Discours sur la loi de l'instruction publique prononcé par l'honorable M. Chapais devant le Conseil législatif, les 2 et 3 mars 1899*, Québec, L.-J. Demers, 18 p.
- CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1856). *Rapport du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada pour l'année 1855*, Toronto, John Lovell, 221 p.
- CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1857). *Rapport du surintendant de l'éducation dans le Bas-Canada, pour l'année 1856*, Toronto, John Lovell, 242 p.
- CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1858). *Rapport du surintendant de l'éducation dans le Bas-Canada, pour l'année 1857*, Toronto, John Lovell, 247 p.
- CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1861). *Rapport du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada pour l'année 1860*, Montréal, Eusèbe Senécal, 81 p.
- CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier (1872). *Rapport du ministre de l'instruction publique pour la province de Québec, pour l'année 1870, et une partie de l'année 1871*, Montréal, La Minerve, vol. xviii, n° 116, 623 p.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, 224 p.
- CHOUINARD, Marie-Andrée (2004). «Le MEQ entrouve la porte au matériel numérique», *Le Devoir*, 11 novembre, p. A-5.
- Comptes rendus des conférences de l'association des instituteurs de la circonscription de l'École normale Jacques-Cartier*, Montréal, Eusèbe Senécal, 1873, 35 p.
- COSTISELLA, Joseph (1967) «Manuels scolaires en anglais ou le ministère de la trahison», *L'Action nationale*, vol. 56, n° 7, mars, p. 672-675.
- COULOMBE, Jean M^{me} et M^{me} Gaston DULONG (1961?). *Rapport sur les livres de Français au cours primaire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, s.l., s.n., pagination variée.
- DAWSON, John William (1864). *On Some Points in the History & Prospects of Protestant Education in Lower Canada*, Montréal, Becket, 20 p.

- DAWSON, Nelson-Martin (2000). *Le catéchisme de Sens en France et au Québec*, Québec, Nota bene, 444 p.
- DUFOUR, Andrée (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 124 p.
- FLAMIEN (frère) (1894). *Mémoire présenté aux évêques à propos de l'uniformité des livres*, Montréal, s.n., [4] p.
- GRAHAM, John Hamilton (1865). *Letters to the Superintendent of Education for Lower Canada – Reprinted from the Montreal Herald*, Montréal, John Lovell, 16 p.
- GRAVEL, J.-A. (1880). *Association des libraires-éditeurs, imprimeurs et relieurs de la province de Québec*, s.l., s.n., 14 p.
- GUÉRIN, Marc-Aimé et Paul-Yvon VERTEFEUILLE (1960). *Histoire de la pédagogie par les textes*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 391 p.
- JOLY, Jean-Marie (1962). «La lecture des manuels», *L'instruction publique*, vol. 6, n° 5, janvier, p. 365-367.
- JOLY, Richard (1960). «Exploitez vos manuels», *L'instruction publique*, vol. 5, n° 2, octobre, p. 159-161.
- Journal de l'instruction publique* (1865). «Bulletin des publications et des réimpressions les plus récentes», *Journal de l'instruction publique*, vol. 9, n° 1, janvier, p. 12-13.
- Journal de l'instruction publique* (1869). «Un vice dans nos Écoles», *Journal de l'instruction publique*, vol. 13, n° 7, juillet, p. 89.
- Journal de l'instruction publique* (1871). «Avis officiels», *Journal de l'instruction publique*, vol. 15, n° 11, novembre, p. 153-156.
- Journal de l'instruction publique* (1879). «Circulaire adressée aux inspecteurs», *Journal de l'instruction publique*, vol. 23, nos 1-2, janvier-février, p. 2.
- LACHLAN, Robert (1848). *Remarks on the State of Education in the Province of Quebec; Being a Reprint of Two Articles Which Appeared in the British American Journal of Medical & Physical Science for January & March*, Montréal, J.C. Becket, 72 p.
- LAMONDE, Yvan et Claude BEAUCHAMP (1996). *Données statistiques sur l'histoire culturelle du Québec (1760-1900)*, s.l., Institut interuniversitaire de recherche sur les populations, 146 p.
- LANGLOIS, Godfroy (1908). *L'uniformité des livres Deux discours prononcés par M. Godfroy Langlois député de la division Saint-Louis au parlement de Québec Session 1908*, s.l., s.n., 16 p.
- LAVOIE, Paul (1994). *Contribution à une histoire des mathématiques scolaires au Québec: l'arithmétique dans les écoles primaires (1800-1920)*, Thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Laval, 576 p.
- L'enseignement primaire* (1905). «Le cabinet de l'instituteur», *L'enseignement primaire*, vol. 27, n° 4, décembre, 246 p.
- Le Soleil* (1952). «Un don de manuels de la Commission scolaire de Québec à Maillardville», *Le Soleil*, 20 novembre, p. 17.

- LYSONS-BALCON, Heather (1988). *Lancaster, Joseph, Dictionnaire biographique du Canada – Volume VII – de 1851 à 1860*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 520-522.
- MAGNAN, Charles-Joseph (1893). « Le maître et le livre », *L'enseignement primaire*, vol. 14, n° 9, 2 janvier, p. 130-131.
- MAGNAN, Charles-Joseph (1904). « À propos de livres classiques », *L'enseignement primaire*, vol. 26, n° 1, septembre, p. 3-4.
- MAILLET, Antonine (1996). *Le chemin Saint-Jacques*, Montréal, Leméac, 370 p.
- MAILLOUX, Alexis (1851). *Manuel des parents chrétiens, ou devoirs des pères et mères dans l'éducation de leurs enfants*, Québec, Augustin Côté, 328 p.
- MARCHAND, Félix-Gabriel (1898). *Discours de l'honorable M. Marchand premier ministre de la province de Québec sur la loi de l'instruction publique (Prononcé à la législature le 18 décembre 1897)*, Québec, Cie d'imprimerie de Québec, 16 p.
- MARIE-VICTORIN (frère) (1931). « Les cercles des jeunes naturalistes », *Le Devoir*, vol. 22, n° 110, 13 mai, p. 2.
- MARTINEAU, Paul-G. (1919) *Mémoire soumis au Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, à sa session du 14 mai 1919 par l'honorable juge Paul-G. Martineau*, s.l., s.n., 7 p.
- MEILLEUR, Jean-Baptiste (1843). *Rapport du surintendant de l'éducation du Bas-Canada, pour l'année 1842, mis devant le Conseil législatif, par ordre de Son Excellence le gouverneur général, le 7 novembre*, s.l., s.n., n.d., 26 p.
- MEILLEUR, Jean-Baptiste (c1846). « Rapport, bureau de l'éducation pour le Bas-Canada », *Journaux de l'assemblée législative de la province du Canada, session 1846*, appendice P.
- MEILLEUR, Jean-Baptiste (1849). *Actes d'éducation élémentaire, et les circulaires y relatives nos 9 et 12 du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada*, Montréal, Stewart Derbishire & George Desbarats, 97 p.
- Mémoire de la fédération provinciale des principaux d'école à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. s.l., s.n., n.d., 29 p.
- Mémoire de la société Saint-Jean-Baptiste de Sherbrooke présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, s.l., s.n., n.d., 44 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Cadre de référence pour la conception et l'évaluation du matériel didactique de base conçu en fonction du programme d'études – Formation personnelle et sociale – Primaire*, s.l., Ministère de l'Éducation, 41 p., coll. « Guide pédagogique ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (c1993). *L'approbation des manuels scolaires*, s.l., Ministère de l'Éducation, 19 p.
- MONDELET, Charles (1841). *Lettres sur l'éducation élémentaire et pratique*, Montréal, James William, 60 p.
- Montreal Daily Star* (1915). « One text book for one subject in most schools – Quebec Department Issues New Authorised [sic] List for Protestants », *Montreal Daily Star*, 30 juin, p. 5.

- MORIN, Augustin-Norbert (1846). *Lecture prononcée par l'hon. A.N. Morin devant l'Institut canadien, le vendredi 18 décembre*, Montréal, Lovell & Gibson, 30 p.
- OUMET, Gédéon [15 juin 1877]. *Circulaire aux inspecteurs*, [Québec], 32 p.
- OUMET, Gédéon (1881). *Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec pour l'année 1879-1880*, Québec, Charles-François Langlois, 308 p.
- OUMET, Gédéon (1894). *Rapport du surintendant de l'instruction publique de la province de Québec pour l'année 1893-1894*, Québec, Charles-François Langlois, 294 p.
- PERRAULT, Joseph-François (1822). *Cours d'éducation élémentaire, à l'usage de l'école gratuite, établie dans la cité de Québec en 1821*, Québec, Nouvelle imprimerie, 163 p.
- POISSON, Jacques (1956). «La langue des manuels (2) Les arithmétiques de Beaudry, *L'enseignement*, vol. 8, n° 9 (février), p. 3.
- POUTET, Yves (1964). «Une institution franco-canadienne au XVIII^e siècle: les écoles populaires de garçons à Montréal», *Revue d'histoire ecclésiastique*, vol. 59, n° 1, p. 52-88; n° 2, p. 437-484.
- QUÉBEC (1815). *Procédés de la chambre d'assemblée dans la première session du huitième Parlement provincial du Bas Canada sur l'état et les progrès de l'éducation résultant de l'acte de la 4^e Geo. III chapitre dix-sept, qui pourvoit à l'établissement d'écoles gratuites et à l'avancement des sciences en cette province Aussi un extrait du système amélioré d'éducation par Joseph Lancaster*, Québec, Nouvelle imprimerie, 132 p.
- QUÉBEC (1853). *Rapport du comité spécial de l'assemblée législative nommé pour s'enquérir de l'état de l'éducation et du fonctionnement de la Loi des écoles dans le Bas Canada*, Québec, John Lovell, 39 p. (Compris dans les papiers de la session 1852-1853, Appendice JJ).
- QUÉBEC (1915). *L'uniformité des livres d'école – Liste officielle des seuls livres en usage dans les écoles de la paroisse de Saint-Jérôme*. [Circulaire rédigée par les commissaires d'écoles de Saint-Jérôme (Terrebonne). On peut en consulter un exemplaire aux Archives nationales du Québec, *Fonds Correspondance du Département de l'instruction publique*, E13/1002 1A24-2104B, dossier 84/1915].
- QUÉBEC (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec Deuxième partie ou tome II Les structures pédagogiques du système scolaire B Les programmes d'études et les services éducatifs*, s.l., s.n., 391 p.
- QUÉBEC (1988). *La valorisation du pluralisme culturel dans les manuels scolaires – Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec – Adopté à la réunion du Conseil des communautés culturelles et de l'immigration le 10 juin 1988*, s.l., Conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, 47 p.
- Relations* (1944). «Manuels scolaires», *Relations*, vol. 41, mai, p. 113-114.

- RIVERIN, Paul (1938). « Est-ce une concurrence loyale? – Les industries de communautés, qui éludent la loi des salaires et évitent les taxes, doivent-elles faire la concurrence aux autres industries? », *Le Jour*, 29 octobre, p. 8.
- ROULEAU, Thomas-Grégoire (1881). « Le livre de texte », *L'enseignement primaire*, vol. 1, n° 17, novembre, p. 197-198.
- ROY, Camille (c1935). *Nos problèmes d'enseignement*, s.l., Éditions Albert Lévesque, 221 p.
- ROYAL, Joseph (1872). *Rapport du surintendant de l'instruction publique pour les écoles catholiques de la province de Manitoba*, Saint-Boniface, Le métis, 17 p.
- SAVARD, Pierre et Paul WYCZYNSKI (1977). *Garneau, François-Xavier, Dictionnaire biographique du Canada – Volume IX – de 1861 à 1870*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 327-336.
- SICOTTE, Louis-Victor (1853). *Rapport du comité spécial de l'Assemblée législative nommée pour s'enquérir de l'état de l'éducation et du fonctionnement de la loi dans le Bas-Canada*, Québec, John Lovell, 39 p. Compris dans les papiers de la session 1852-1853, Appendice JJ.
- ST-ARNAUD, Yves (1956). « L'enseignement de l'histoire dans l'ouest – A – Rapport sur l'enseignement de l'histoire au cours primaire », *Compte rendu du septième congrès tenu à Edmundston*, Québec, ACELF, p. 79-95.
- TESSIER, Albert (1930). « Quelques réflexions d'un éducateur: paresse intellectuelle – le manuel et l'enseignement livresque – l'étude de la nature – ses bienfaits », *Le Devoir*, 9 août, p. 1-2.
- THÉRIAULT, Carl (2003). « Le "Référentiel grammatical" venu du froid – 230 000 jeunes Sénégalais apprendront le français avec l'aide de manuels des Éditions l'Artichaut de Rimouski », *Le Soleil*, 27 janvier, p. A-17.
- THIBAUDEAU, Michel (1988). *Guide pour l'élimination des stéréotypes discriminatoires dans le matériel didactique*, Québec, Ministère de l'Éducation, 82 p.
- THIBAUT, Norbert (1871). *De l'agriculture et du rôle des instituteurs dans l'enseignement agricole*, Québec, P.-G. Delisle, 47 p.
- TREMBLAY, Mylène (2005). « Survivre à toutes les réformes – Il en coûte jusqu'à un million de dollars par matière, et par niveau, pour produire un manuel donné », *Le Devoir*, 9 janvier, F-2.
- TURGEON, Adélar. Circulaire aux secrétaires-trésoriers des commissions scolaires et aux supérieurs de maisons d'enseignement. On en trouve un exemplaire aux Archives nationales du Québec, *Correspondance du Département de l'instruction publique*, E13/751 1A23-1103A, dossier 1500/1900.
- VALADE, F.-X (1850). *Guide de l'instituteur: contenant une série de réponses aux questions insérées dans la circulaire n° 12 du surintendant de l'éducation sur les diverses branches d'instruction prescrites par la Loi des écoles en opération dans le Bas-Canada*, 23^e éd., Montréal, J.B. Rolland, 286 p.

- VERVILLE, Alphonse, Gus FRANCO, Isidore TREMBLAY et Narcisse ARCAND (1909). *Mémoire du parti ouvrier à la Commission royale concernant les commissions scolaires de Montréal et de la banlieue*, s.l., s.n., n.p. Reproduit dans Éric Leroux (1997). «Les syndicats internationaux et la Commission royale d'enquête sur l'éducation de 1909-1910», *RCHTQ Bulletin*, vol. 23, n° 2, p. 5-28.
- VIOLETTE, M. (1985). *Plan d'action de la déséxisation des matériels scolaires*, Québec, Ministère de l'Éducation.



MANUELS D'HISTOIRE ET POLITIQUE

Pierre Ansart

Professeur émérite de sociologie,
Université Paris VII-Denis-Diderot

Les organisateurs de notre colloque m'ont confié la tâche de présenter un essai de réflexion sur les liens, les rapports, entre les manuels et le politique. Je ne prétendrai pas traiter ce sujet dans toute son ampleur et, pour l'essentiel, je me limiterai aux manuels d'histoire. Qu'en est-il des liens entre les manuels d'histoire et le ou la politique, rapports de subordination, d'emprise, de contrôle, ou d'autonomie relative? Ou encore d'indifférence réciproque?

Avant toute réflexion, rappelons-nous, sans les commenter, quelques exemples récents, exemples choisis pour leur hétérogénéité, et à seule fin d'évoquer, dès le départ, la diversité des cas de figure de ces relations.

Quatre cas de figure

En février de l'année dernière, à Pékin, une foule d'étudiants a envahi la place Tien An Men en invectivant violemment le gouvernement japonais. Ils lui reprochaient d'avoir laissé publier des manuels d'histoire dans lesquels les massacres perpétrés en décembre

1937 (près de 70 ans auparavant), par l'armée japonaise dans la capitale chinoise, étaient passés sous silence ou minimisés. Dans ce premier cas, les manuels étaient dénoncés dans le cadre d'une polémique politique entre deux nations souveraines.

En d'autres cas, nous voyons se développer une longue opposition entre deux conceptions culturelles : opposition entre une conception traditionnelle, religieuse, par exemple, et une conception laïque de l'histoire, conflit interne à une nation, conflit essentiellement culturel où s'affrontent deux systèmes de pensée et deux systèmes d'éducation : religieux et laïque. Conflit qui se poursuit aujourd'hui en différents lieux, en Turquie et au Pakistan notamment, opposition culturelle, mais dans laquelle les deux camps pressent l'exécutif de prendre parti et d'interdire, éventuellement par la force, les manuels du camp adverse.

Autres exemples encore que nous pourrions évoquer : pensons à ces moments d'unanimité sociopolitique, après une victoire nationale, par exemple, après la conquête de l'indépendance dans une nation préalablement colonisée et où les nouveaux gouvernants interdisent l'usage des manuels utilisés pendant la période d'occupation coloniale. Moments d'unanimité où les gouvernants et la population exigent le remplacement des anciens manuels et la composition de nouveaux manuels légitimant la situation politique nouvelle.

Enfin, pour un quatrième et dernier cas de figure, je citerai la querelle qui a divisé l'opinion française en 2005, sur l'histoire passée de la **colonisation** et sur la conception générale que devraient suivre désormais les programmes scolaires pour en rendre compte. Cas que j'aimerais développer et analyser auprès de vous car il me semble à la fois exemplaire et contre-exemplaire. Querelle étrange à bien des égards, portant sur une très longue période, surgissant plus de quarante ans après les derniers épisodes de la colonisation, et alors que bien d'autres problèmes et d'autres situations dramatiques se sont posés depuis lors dans les nations décolonisées comme dans l'ex-métropole.

Ces quatre cas de figure amplement contrastés nous rappellent combien les rapports entre les manuels d'histoire et le régime politique en place dépendent avant tout de la nature et du pouvoir du régime politique. Dans un régime totalitaire tel que le III^e Reich, en Allemagne après 1933, ou dans la Russie stalinienne, les manuels

devaient reproduire fidèlement les directives et les finalités du régime et transmettre aux élèves une vision parfaitement conforme à l'idéologie officielle. Comme devaient s'y conformer toute production intellectuelle, toute expression symbolique ou artistique.

Les manuels d'histoire et leurs enjeux

Mais pourquoi les manuels d'histoire soulèvent-ils tant d'intérêt, tant de critiques et éventuellement tant de fureur, dans les débats politiques? Peuvent-ils constituer un enjeu dans un conflit politique, ou peut-être une menace? Et pourquoi, comme nous le vérifions souvent, les discussions sur les contenus des manuels, parviennent-elles à une violence verbale extrême?

Et qu'en est-il aujourd'hui? Qu'en est-il aujourd'hui dans une période de paix et non plus de mutation politique radicale, et non plus dans une période de rupture durant laquelle une nouvelle interprétation historique s'imposerait comme une évidence partagée? Qu'en est-il des relations entre les conditions politiques et les contenus des manuels en des régimes pluriels et démocratiques où les discussions sur le passé sont, théoriquement, libres de s'exprimer et sont, en quelque sorte, une dimension permanente de la vie culturelle? Nous ne sommes pas aujourd'hui, au Québec et en France, dans une situation comparable à celle des années 1950, en Allemagne, ou dans les systèmes postcoloniaux. Nous sommes dans une période que certains qualifient de période «réflexive», dans laquelle il n'existe pas de dogme absolu qui imposerait à l'historien des règles incontestables d'interprétation. Où les lecteurs attendent de l'historien qu'il évite la répétition de schématisations dogmatiques et ne se consacre qu'à la recherche des phénomènes du passé dans leur vérité.

Dans ce contexte de recherche, de renouvellement des réflexions sur les faits historiques, les contenus des manuels sont, eux aussi et comme naturellement, objet de la critique et de l'évaluation. Critique d'autant plus justifiée qu'il s'agit de manuels d'histoire, appelés à évoquer les transformations permanentes de l'histoire concrète. Et nous savons combien notre histoire contemporaine est riche en discussions sur ces contenus. Tâche, dans une certaine mesure paradoxale et périlleuse, car les auteurs de ces manuels vont s'efforcer de s'inspirer des recherches et des découvertes scientifiques, mais devront le faire dans les contraintes propres

aux manuels, contraintes exigeantes de brièveté, de clarté dans la transmission de connaissances étendues, obligations aussi de respecter les objectifs pédagogiques et éthiques des ouvrages éducatifs.

Ainsi, les processus de révision, de réforme, sont-ils éminemment révélateurs, contraints qu'ils sont de tenir compte à la fois de facteurs nombreux et d'acteurs multiples. Dans les situations d'unanimité que nous avons évoquées (la fin d'une guerre victorieuse, la mutation radicale du système politique), les nouvelles normes s'imposent sans contestation, donc le processus de rédaction et de production des nouveaux manuels se déroule sans mise en question des choix politiques fondamentaux et sans publicité des querelles entre rédacteurs. Dans ces cas, l'examen détaillé du processus d'élaboration, de **production** des manuels, a d'autant moins d'intérêt qu'il n'est pas, à proprement parler, créateur : il se réduit à une activité de reproduction.

Il en est tout autrement dans le cadre d'un régime démocratique qui ambitionne de rendre publics les débats concernant l'histoire et de faire connaître les raisons qui légitiment les choix. Dans une démocratie, les contenus des manuels scolaires peuvent faire l'objet d'approbations ou de critiques ; ils font partie de l'espace public. Dès lors, les processus de rédaction, de production et de reproduction des manuels, ne sauraient être cachés au public et sont tenus d'être, dit-on, transparents, comme toute création culturelle qui se doit d'être légitimée. Il convient, dès lors, de les examiner attentivement puisqu'ils sont effectivement créateurs de leurs résultats, c'est-à-dire des sélections faites et des interprétations historiques proposées aux élèves.

Cet objectif génère des interrogations qu'il est interdit d'exprimer dans un régime autoritaire. Quelle institution décide de la révision d'un programme ? Des règles, des normes, des directives sont-elles édictées, et par qui sont-elles décidées ? Les historiens professionnels sont-ils consultés et font-ils autorité dans les cas litigieux ? Y a-t-il lieu de distinguer des décideurs et des exécutants, ou une assemblée de décideurs et l'ensemble des exécutants ? Quelle est la part de chacun dans la responsabilité collective et quelles marges de liberté sont consenties aux subordonnés, sur le plan théorique et sur le plan des pratiques pédagogiques ? Et finalement, quel usage les professeurs d'histoire font-ils de ces programmes et

des manuels, ne font-ils que suivre scrupuleusement les pages du manuel ou n'en font-ils qu'un instrument dans la méthode pédagogique de leur choix ?

Le processus de composition, de rédaction du manuel, fait ainsi apparaître une succession de rôles sociaux que nous avons à distinguer, de prises de position différentes, et sans doute de positions politiques différentes.

Les étapes principales de la réalisation d'un manuel

Essayons donc de considérer le manuel d'histoire comme le résultat d'un travail spécifique, le livre comme le résultat d'un processus. Et, sans prétendre épuiser les complexités d'un tel processus, nous essayerons d'en désigner quelques étapes principales, de considérer le manuel comme une œuvre collective réalisée à travers, éventuellement, des tensions et des conflits, et peut-être comme le résultat d'une série de compromis.

Les conditions en amont

Considérons donc d'abord les conditions antérieures à l'œuvre, en quelque sorte l'amont de sa construction.

Dans les cas où les interprétations sont hautement conflictuelles (et qui sont, pour notre étude, les plus éclairantes), nous ne saurions négliger, en premier lieu, le *débat public*, ou, en d'autres termes, l'état de la conscience commune, d'autant plus pressant que les faits choisis et relatés sont proches, temporellement, de l'expérience des citoyens. C'est à ce niveau confus, animé par de multiples locuteurs, journalistes, écrivains et partis politiques, et par tout citoyen acteur ou témoin d'un événement notable, que peuvent se distinguer le fait et la notion de « mémoire collective » (notion que nous aurons à reprendre et à redéfinir à l'aide de nos exemples historiques). Quel est, peut-on dire métaphoriquement, l'état de la mémoire collective au moment où la demande de révision se fait pressante ?

Nous avons ici besoin d'un exemple pour illustrer ces généralités. Et nous pouvons, me semble-t-il, prendre comme « cas » à étudier, celui de la querelle sur la **colonisation** qui a pris une

certaine importance au cours de l'année 2005, en France, et qui est susceptible de nous servir d'exemple pour d'autres situations et pour d'autres querelles.

Comment les manuels d'histoire du début du ^{xx}e siècle rendaient-ils compte des faits de colonisation ? Et comment, en 2005, devrait-on les présenter et les interpréter, et pourquoi ? On sait que l'histoire effective des colonisations est immense, les historiens en situant le point départ dans la Grèce antique ou plutôt avant cette période. En ce qui concerne l'Empire colonial français, on en trouve les préalables dans le ^{xviii}e et ^{xix}e siècle, mais la date communément retenue pour la querelle dont nous allons parler est la prise d'Alger, en 1830. La période généralement considérée dans cette querelle va donc de 1830 à 1962, date de l'indépendance de l'Algérie. Comment relater, dans les manuels d'histoire, cette période de quelque 130 ans ?

En fait, le débat va surtout porter sur l'ultime période, celle de la Guerre d'Algérie qui dura huit années, de 1954 à 1962 : c'est pendant cette période que les divisions et les passions furent portées à l'extrême. Le déroulement du conflit, l'enchaînement des attentats et des répressions, le regroupement des paysans algériens, tous ces événements quotidiens se traduisirent, en France, par des réactions fortement contrastées depuis les prises de position des intellectuels et des partis favorables à la cause algérienne au nom du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, jusqu'aux positions favorables à la répression au nom des intérêts nationaux et de la population française vivant dans les départements dits français d'Algérie (on se souvient de la véhémence des critiques de Sartre contre les positions modérées d'Albert Camus, prix Nobel de littérature, né à Alger dans une famille pauvre). Les dernières années de cette guerre virent la radicalisation des passions parmi les colons, le développement d'une organisation paramilitaire (l'OAS) et d'une insurrection conservatrice visant à faire pression sur le gouvernement de la Métropole pour obtenir le maintien de ce que l'on appelait alors l'« Algérie française ». Le retour du général De Gaulle au pouvoir en 1958, puis sa politique favorable à l'indépendance firent brutalement passer les « Pieds noirs » de l'espoir au désespoir et au ressentiment. Et l'on vit aussi, au cours de cette période, des partis changer d'attitude : le Parti communiste, après une période d'hésitation, se ranger ensuite parmi les soutiens au Front algérien de libération nationale.

Les Accords de Genève, en mars 1962, marquèrent la fin des hostilités mais aucunement la fin des ressentiments, des colères et des accusations. Les Pieds noirs, c'est-à-dire les Français, Espagnols, Juifs, Italiens, etc., qui étaient, pour beaucoup, établis en Algérie depuis plusieurs générations, durent quitter leurs biens, leur terre qu'ils considéraient comme leur propriété familiale. Beaucoup en conçurent une hostilité violente contre le gouvernement français, coupable, à leurs yeux, de les avoir trahis. Un million d'entre eux regagnèrent ainsi la métropole, et certains, dans des conditions de grande précarité.

Pour les Algériens, à côté de la majorité victorieuse, certains furent victimes de règlements de compte et en ressentirent une humiliation particulière. Ce fut le cas des supplétifs de l'armée française, Algériens qui avaient intégré l'armée et qui se trouvèrent menacés dans leur existence au lendemain des Accords de Genève. Certains d'entre eux, les Harkis, purent quitter l'Algérie, mais éprouvèrent en France les multiples difficultés de l'intégration.

Ajoutons encore qu'à partir des années 1970, l'immigration algérienne en France a commencé à s'exprimer et à prendre position contre les thèses jugées xénophobes et, plus généralement, contre l'indifférence attribuée aux gouvernements successifs à l'égard de leurs difficultés matérielles et culturelles.

On voit, en ces lendemains de guerre, le fossé se creuser entre l'histoire savante qu'allaient construire les historiens professionnels, d'une part, et les sensibilités des victimes, d'autre part. Les accords militaires, la pacification, la possibilité d'étudier plus librement le déroulement du conflit, ont permis la poursuite ou la reprise des travaux de recherche, en France et en Algérie. Travaux souvent orientés diversement, mais tous engagés dans une quête de vérité.

Par contre, les sensibilités, les rancœurs, les humiliations, les souvenirs des familles et des différents groupes concernés par la guerre, n'ont pas permis cette distanciation apaisante qui fut celle des historiens. Des associations de rapatriés, des groupes de régions, des réseaux d'affiliation à des partis, s'organisèrent pour exprimer contradictoirement leur expérience vécue et leurs revendications. Des incidents, des manifestations symboliques, mais aussi quelques crimes contre des citoyens maghrébins en Corse, marquèrent cette guerre latente, cette **guerre des mémoires** entre porteurs de souvenirs opposés.

Il n'y a donc pas, dans ces années, *une* mémoire collective, homogène et identique pour l'ensemble de ces populations, mais *des* mémoires individuelles, familiales et politiques, mémoires d'acteurs ayant vécu des expériences comparables et conservant un ensemble d'images et de souvenirs pouvant être partagés. Il ne s'agit pas, non plus, d'individus atomisés, séparés et dissemblables. Des réseaux, des relations familiales, des associations nombreuses, conservent des réactions qui leur sont propres et qui peuvent se renforcer à l'occasion d'une élection ou autour d'un porte-parole susceptible de recréer des relations privilégiées au sein des groupes de mémoires. Il y a bien, vingt ans, trente ans après la fin des colonisations, des mémoires en concurrence (et, dit-on encore, une concurrence des victimes).

On distingue, dans cette histoire, plusieurs concurrences des mémoires successives. Qu'en dit-on alors, dans les années 1990-2000 dans les manuels d'histoire? Il est à remarquer que les manuels n'évitent pas ce sujet des concurrences des mémoires, sujet réputé délicat. Ces manuels passent sous silence la première concurrence, celle qui a vu s'opposer, au lendemain de la Guerre, le Parti communiste et la vision gaulliste de l'histoire. Le Parti communiste parlait peu de la France libre, il minimisait le rôle de l'armée américaine, et exaltait les combats de l'armée soviétique. Les manuels, par contre, exposent la deuxième concurrence, celle qui s'est développée après les années 1960, mémoire insistant sur le génocide des populations juives et, dans une certaine mesure, contre la mémoire gaullienne de la résistance. Le commentaire du programme de terminale consacre une page à l'histoire de cette concurrence et explique qu'une histoire savante en est possible :

Il convient d'expliquer que [...] au fil des décennies qui ont suivi la libération, s'additionnant ou s'opposant, des mémoires diverses, groupusculaires et concurrentes (mémoire gaullienne, résistante, juive, mémoire des déportés...) ont progressivement émergé consubstantiellement à l'affirmation d'une mémoire officielle et d'une mémoire collective des Français¹.

Les élèves sont incités à comprendre que les souvenirs et les mémoires individuelles et collectives diffèrent selon les personnes ou les groupes et leur relation avec l'événement; que, d'autre part,

1. Centre national de documentation pédagogique de l'Académie de Versailles, coll. « Démarches pédagogiques », *Clefs pour l'enseignement de l'Histoire*, Programmes 2002, décembre 2004, p. 144.

des mémoires de groupe se construisent, évoluent et, éventuellement, entrent en concurrence, etc., enfin qu'il est possible de faire l'histoire de ces phénomènes.

Indication épistémologique qui invite à penser au-delà des interprétations usuelles et qui s'applique à toutes les guerres de mémoires et donc aussi aux mémoires de la colonisation.

Les « mémoires collectives » et leur prise en charge officielle

Revenons à notre production des manuels d'histoire: quelle institution, quel organisme, est-il en charge du problème des mémoires? La section « Histoire et géographie » du *Conseil national des programmes* a pour fonction de recueillir les divers projets de révision et de formuler des propositions de réforme. Ce Conseil est composé, d'une part, d'historiens spécialisés, reconnus par leurs pairs, issus des universités et des centres de recherche historique, et d'autre part, de professeurs d'histoire enseignant dans les cycles de l'enseignement secondaire. Cette composition du Conseil indique qu'il est attendu de cet organisme, à la fois, des propositions fondées sur une connaissance scientifique, mais aussi justifiées pédagogiquement. La notion de « réforme des programmes » a un double sens: il ne s'agit pas seulement d'élaborer des réformes intellectuelles, mais d'associer intimement les contenus et les pratiques pédagogiques, de tenir compte des possibilités concrètes offertes aux professeurs, de la brièveté du temps d'enseignement auquel ils ont droit (d'une heure par semaine à une heure et demie selon les filières), de tenir compte aussi des possibilités des lycéens, de leurs habitudes de travail, des ressources qu'ils trouvent à l'extérieur des établissements scolaires. Tâche exceptionnellement délicate mais qui correspond à la complexité des situations et des objectifs.

Ajoutons que le rôle du Conseil national des programmes est d'élaborer les propositions de réforme et non d'en décider. La décision finale, celle d'inscrire la réforme dans les nouveaux programmes appartient formellement au ministère de l'Éducation et, nommé, au ministre après consultation de l'Assemblée nationale.

Un exemple: le traitement de la « colonisation » française

Considérons donc les programmes de 2002 qui sont encore en vigueur, et, dans ces programmes, les parties concernant la colonisation. La question est mise au programme de la classe terminale

dont le programme général porte sur le monde contemporain (*Le monde, l'Europe, la France, de 1945 à nos jours*). Lisons tout particulièrement les textes dits d'«Accompagnement des programmes», qui sont publiés par le ministère de l'Éducation nationale et qui développent très fidèlement l'esprit du programme. L'un d'eux recommande de consacrer huit heures de cours au chapitre intitulé «Colonisation et indépendance».

Ce texte commence par une recommandation invitant à situer la colonisation et les luttes pour l'indépendance dans la longue durée: «Cette partie est à traiter sur la longue durée, du milieu du XIX^e siècle aux années 1960 incluses².» Recommandation significative en direction des professeurs d'histoire; en d'autres termes: n'entrez pas sans préalable dans les seules années de déchirement et de guerres, prenez quelque distance pour préparer un jugement d'ensemble sur la colonisation et ses différents aspects.

La période de conquête est relatée rapidement et reliée tant à l'expansion européenne qu'à la pluralité des enjeux internationaux.

C'est surtout à partir des années 1870 que commence une ère de colonisation, qui constitue un des traits saillants de l'expansion européenne. Elle fait jouer une série de mécanismes: volonté humanitaire et civilisatrice, ambitions stratégiques et affrontements des nationalismes, développement du capitalisme et révolution industrielle, suprématie scientifique et technologique patente à la fin du XIX^e siècle³.

Long passage soigneusement composé et dosé, qui attribue l'expansion coloniale à un ensemble de «mécanismes», et fait presque silence sur les violences de la conquête, comme le confirme la suite très allusive sur ce point. Citons encore: «La conquête ne s'opère pas aisément, engendrant des résistances armées [, et l'exemple est donné de] l'opposition annamite des années 1880⁴», (exemple très lointain et qui n'est plus l'objet d'une mémoire vivante).

2. Ministère de l'Éducation nationale (2004). Centre national de documentation pédagogique, *Accompagnement des programmes, Histoire et géographie, Classes terminales*, p. 35.

3. *Ibid.*

4. *Id.*, p. 35-36

Puis, le texte esquisse un bilan de cette colonisation, bilan, là encore, prudemment balancé qui commente tout d'abord les réalisations positives : « [...] réalisations qui ne sont pas minces, comme l'éradication progressive des endémies, et d'autres qui exigeraient plus de nuances, tels la scolarisation et le développement économique⁵ ». Mais, la page se termine finalement sur un jugement global, et globalement critique, non sans quelques réserves. En voici la formulation : « Sans que la colonisation se confonde avec le colonialisme, elle emprunte à ce dernier la majorité de ses traits ; globalement, il s'agit bien d'abord d'une exploitation⁶. »

Conclusion qui fait bien apparaître l'esprit de ces commentaires : le texte reconnaît l'opposition entre deux jugements possibles, l'un positif, l'autre négatif et dénonciateur. Le texte recommande d'éviter les simplifications, mais, en dernière appréciation, met l'accent sur une critique que les uns diront nuancée et que d'autres diront sans doute embarrassée, évitant d'insister sur les violences et sur les guerres. Et, en simplifiant beaucoup : la question peut être posée de savoir si l'on peut juger positivement ou négativement la longue histoire de la colonisation.

Et nous parvenons, en février 2005, au moment-clef de notre récit et à une mutation dans cette guerre des mémoires, moment où la guerre latente va laisser place à un conflit symbolique ouvert. Nous savons que le Conseil national des programmes est un organe consultatif et que la décision finale est, formellement, du ressort de l'Assemblée nationale, organe législatif. Or, en février 2005, avant le vote d'approbation, un membre de la majorité obtint que soit ajoutée à un texte déposé, une phrase introduisant sans ambiguïté l'idée d'un « rôle positif » de la colonisation. Il s'agissait, en fait, d'un projet de loi concernant les indemnités dues aux rapatriés d'Algérie et d'un texte rappelant la condition de la population des Harkis. Un député du Sud de la France, où résident de nombreux Pieds noirs, obtint que soient approuvés et votés ces textes contenant l'ajout de ce court passage rédigé en forme de constat et d'exhortation, déclarant que « les programmes scolaires reconnaissent le rôle positif de la colonisation française ».

5. *Id.*, p. 35-36

6. *Ibid.*

Il s'agit bien ici des manuels scolaires, et ce court passage allait provoquer un scandale considérable. Il était clairement en rupture avec les précautions du programme de 2002, que nous venons de lire, et visait à trancher le vieux débat entre le négatif et le positif de la colonisation, en attribuant désormais aux manuels une orientation précise que les professeurs du secondaire étaient invités à poursuivre.

Les historiens défavorables à ce texte furent les premiers à réagir. Ils étaient en effet désavoués officiellement dans l'orientation générale de leurs recherches et directions de recherche, eux qui ne cessaient d'inventorier les tares et les injustices des systèmes coloniaux. (Citons par exemple quelques titres d'ouvrages publiés sur ces thèmes: *Le livre noir du colonialisme*, de l'historien Marc Ferro, ou mieux, un titre d'un enseignant de sciences politiques: *Coloniser, exterminer: sur la guerre et l'État colonial*⁷.)

En un second temps, les journaux et publications situés majoritairement dans l'opposition de gauche s'emparèrent du débat, donnant la parole aux enseignants et aux hommes politiques pour condamner la thèse du « rôle positif », considérée comme insultante pour les victimes des colonisations et attentatoire à l'honneur des colonisés. Aux Antilles et en Algérie, ces réactions critiques furent reprises par des autorités culturelles et politiques, mettant en question sur ce sujet le gouvernement français suspecté de favoriser le néo-colonialisme.

Puis, des historiens et professeurs d'histoire moins engagés dans la condamnation de la colonisation, mais soucieux de défendre la liberté de leur discipline, exprimèrent leur réprobation de voir l'État s'arroger le droit de dicter ses ordres aux chercheurs comme dans un État totalitaire.

Et dès lors se développèrent, à partir du débat sur les contenus des manuels scolaires, deux axes de discussion.

Des communautés peu organisées telles que les « descendants des anciens esclaves » exigèrent que soit reconnu leur droit à la reconnaissance des préjudices subis par leurs ancêtres.

7. Marc Ferro (dir.) (2005). *Le livre noir du colonialisme: XVI – XXI^e siècle, de l'extermination à la repentance*, Paris, Hachette; Olivier Le Cour Grandmaison (2004), *Coloniser, exterminer: sur la guerre et l'État colonial*, Paris, Fayard.

Certains demandèrent et obtinrent que l'esclavage et la traite des noirs africains soient déclarés crimes contre l'humanité comme le furent les persécutions nazies dont furent victimes les juifs européens pendant la seconde guerre mondiale. Ou encore, les Arméniens vivant en France demandèrent et obtinrent que les meurtres dont furent victimes leurs parents en Turquie, en 1915, soient reconnus comme un génocide. Ces décisions furent obtenues par des votes des députés à l'Assemblée nationale.

S'est également ouvert un second débat, celui-ci de droit constitutionnel ; sur le droit d'une instance législative à légiférer dans ce domaine, à dire le droit en Histoire, à intervenir, pour, en quelque sorte, dire la vérité historique. Débat qui n'est pas mince, et sur lequel nous reviendrons.

L'utilisation des manuels d'histoire en classe

Il nous faut achever notre périple et revenir dans les classes d'histoire, qui sont, en fait, le but de notre enquête. Comment les professeurs d'histoire utilisent-ils les manuels ? Et sont-ils, et de quelle manière, juges et parties dans ces discussions si fortement historiques et si fortement politiques ?

Parvenus à ce point, nous devrions parler, plus longuement qu'il n'est fait habituellement, du rôle important des éditeurs de manuels dont l'intervention est inévitable. Ce sont les éditeurs qui choisissent les auteurs, qui composent le groupe des rédacteurs selon, dans une certaine mesure, leurs propres critères, et qui ne peuvent ignorer les objectifs commerciaux. Le grand changement qu'a constitué l'introduction massive des illustrations, photographies en couleurs, reproductions de documents, qui aujourd'hui animent toutes les pages des manuels (surtout dans le premier cycle du secondaire), a été largement le fait des éditeurs et le résultat de leur situation concurrentielle. Il arrive que le choix des illustrations soit presque exclusivement le fait de l'éditeur, qui, ainsi, infléchit, modifie les significations, accroît le caractère attractif du manuel au détriment du texte. L'appareil historiographique influence ainsi l'appareil pédagogique. Les manuels d'aujourd'hui (dans le premier cycle) ne sont pas loin d'être de superbes livres d'images...

Mais finalement, le professeur, dans sa classe, est-il libre ou partiellement libre par rapport au programme? Quelle marge de liberté a-t-il dans l'utilisation du manuel que, bien souvent, il n'a pas choisi lui-même, le choix étant fait, dans un lycée, par le collectif des professeurs d'histoire, classe par classe? De plus, comme chacun sait, il n'est pas facile de bien connaître les usages, les pratiques des professeurs, quelle que soit la discipline, et cette évidence s'applique également aux classes d'histoire (on compte environ 40 000 professeurs d'histoire en France). Toutefois, il faut relever, dans les «Accompagnements», qui explicitent les différentes parties du programme, deux indications qui vont dans le sens d'une reconnaissance de l'indépendance relative des professeurs.

En premier lieu, il est indiqué que chaque professeur d'histoire organise les thèmes d'étude en toute indépendance: «Chaque professeur d'histoire [...] opère la mise en œuvre de ces programmes en concevant un projet global et un projet séquence par séquence [...] choix des contenus et des volumes horaires et recours à toute la diversité des démarches. La programmation annuelle relève donc de sa responsabilité⁸.»

En second lieu, pour la liberté de choix des méthodes pédagogiques, on peut lire: «Les classes sont très différentes selon les lieux. Il faut bien que les professeurs, à partir de ce programme unique, le transposent, l'adaptent, en fonction de leurs élèves. Et c'est la raison pour laquelle on ne peut pas donner un modèle didactique uniforme⁹.»

Ce qui nous permet de dire, en terminant l'examen de tout ce processus de production des manuels et de leur utilisation, que les élèves font aussi partie de ce procès, non de façon active, mais par leur présence, leurs habitudes et leurs aptitudes. Et se pose, à ce niveau, le problème abondamment commenté aujourd'hui de la diversité culturelle des lycéens et de la diversité de leurs réactions face aux enseignements, et notamment aux cours d'histoire.

Ce qui nous conduit à ce qui peut sembler un paradoxe, mais qui est, en réalité, conforme à la conception de ces programmes qui sont, d'une part, «centralisés» et, d'autres part, disons, «individualisés» ou individualisables. D'une part, les programmes sont imposés

8. *Idem*, p. 6.

9. Centre national de documentation pédagogique (2004). *Programmes, Histoire – Géographie, Classe terminale*, p. 26.

à tous, ils sont, en quelque sorte, universels dans les limites de l'État-nation, mais, dans la pratique éducative, leur mise en œuvre est largement laissée à l'initiative et à la responsabilité du professeur, à la connaissance qu'il a de ses élèves, ce qui n'est pas sans conséquences pour l'interprétation du programme lui-même.

Un retour sur les polémiques entourant le manuel

Nous sommes ainsi parvenus au terme de notre périple et nous n'avons peut-être pas répondu à la question fondamentale : Pourquoi ces querelles et pourquoi leur intensité ? Si le temps nous le permettait, nous pourrions relire les textes des motions, des manifestes, des articles multiples, citer les journaux et revues qui ont développé les arguments opposés, compter le nombre de manifestations dans lesquelles cette querelle a été évoquée et décrire les réactions des publics. Et ce qui nous frapperait dans ces prises de position c'est bien la vivacité de leur expression, l'intensité, la passionnalisation, et souvent la violence émotionnelle de ces déclarations en France, en Algérie ou aux Antilles. Et c'est la question qui se pose à nous lorsque nous considérons cette querelle : pourquoi autant d'intérêt, autant d'engagement, de violence symbolique, et souvent de rage et d'indignation ?

Certainement, la **politisation** des discussions est un facteur d'émotionnalité. À travers ces débats transparaissent d'autres oppositions, des oppositions politiques, des conflits idéologiques, largement répandus qui trouvent à s'exprimer dans ces débats sur les contenus des manuels d'histoire. Lorsque le gouvernement chinois appelle les étudiants des universités de Pékin à manifester contre le gouvernement japonais, il sait bien que le contenu des manuels constitue une bonne raison, un bon prétexte, pour rappeler que le conflit sino-japonais n'est pas terminé et que les intérêts nationaux et internationaux y sont engagés. La politisation déborde les manuels et donne à la manifestation une ampleur géopolitique.

Et on peut dire encore que l'intensité affective des prises de position n'est pas sans rapport avec l'étendue des réactions institutionnelles. Si un débat de ce genre naissait dans les manuels de mathématiques, on peut prévoir que les discussions, éventuellement vives, se limiteraient au cercle des initiés. Dans le cas des significations historiques et des manuels d'histoire, on voit bien que les organes de presse s'en emparent, que les partis y prennent position,

que les débats se poursuivent au Parlement et que, en France et s'agissant du droit de l'Assemblée à légiférer en matière d'interprétation historique, le président de la République lui-même a dû intervenir publiquement, en janvier 2006, pour calmer la querelle, rassurer les historiens, recourir au procédé usuel qui consiste à remettre à une commission créée à cet effet, le soin de dire le droit en cette affaire. Ce qui serait dérisoire en une autre discipline devient possible en ce qui concerne les manuels d'histoire.

Et certains ajouteront peut-être que l'exemple choisi, celui de la colonisation française a la particularité de concerner une population traditionnellement attentive à l'histoire et aux débats concernant les interprétations historiques.

Ces remarques, pour raisonnables qu'elles soient, ne sont cependant pas suffisantes. Elles ne rendent pas compte, en particulier, de la réception des émotions, des indignations dans les publics même les plus éloignés des connaissances historiques, en France, mais aussi en Algérie ou dans les Antilles. Sans doute, pour comprendre l'intensité de cette querelle et les répercussions qu'elle a dans les publics faut-il se tourner vers l'anthropologie et souligner qu'il s'agit, dans ces affirmations symboliques, d'un problème social fondamental et inhérent à toute société organisée: le problème de la **transmission, et celui de l'oubli**. Problème permanent des sociétés humaines, problème que posait déjà Platon, quatre siècles avant notre ère. Toute société cherche, par des moyens multiples, à se transmettre, à transmettre les éléments essentiels de sa culture aux générations nouvelles, et à écarter le risque ou le fantasme de sa propre disparition. Autrefois, on le faisait par inculcation de ses croyances religieuses. De nos jours, on le fait par la transmission de son identité et par la connaissance de son passé, qui est une dimension constitutive de son identité. La transmission du passé contribue à notre réponse à la question: *Qui sommes-nous?* Question chargée d'affect, et, éventuellement, d'anxiété. C'est bien sur la spécificité de la transmission et de l'oubli par le manuel d'histoire qu'il nous faut insister.

Il y a une spécificité des manuels d'histoire qui fait de ces ouvrages et de ces contenus des sources particulières de transmission d'émotions, de sentiments concernant tous les citoyens; réactions affectives qui sont à la fois individuelles et collectives.

Le manuel d'histoire, quelles que soient les précautions des auteurs pour éviter les provocations émotionnelles, rend attachants, intéressants, tous les faits qu'il évoque. Il met en scène des êtres humains aux réactions compréhensibles, séduisantes ou inquiétantes. L'iconographie elle-même exhibe la beauté des choses, le faste ou l'étrangeté des costumes, la festivité des réunions. Et dans l'histoire des conflits et des guerres, l'enfant ou l'adolescent est incité à approuver, à aimer, à préférer le plus souvent ceux qu'il reconnaît comme plus proches de lui et à réprouver ceux qu'il va percevoir comme des autres, différents de lui-même. Ces distinctions entre l'ami et l'ennemi étaient, en France, beaucoup plus affirmées dans les manuels du XIX^e siècle qu'elles ne le sont aujourd'hui, mais il reste, par exemple, que la nation est un pôle d'attachement, que les nations européennes sont l'objet d'une attention privilégiée, et que les autres nations sont couramment négligées. Les descendants des esclaves, les Antillais, par exemple, sont absents et leurs représentants protestent aujourd'hui contre le fait qu'ils sont ainsi exclus de l'empathie nationale.

Quelle position prennent les manuels d'aujourd'hui dans cette transmission implicite des bons sentiments, dans cette construction des sentiments positifs et des méfiances? Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les programmes cherchent à limiter les attachements fusionnels à la nation et à ses grands hommes. Ils s'efforcent d'intéresser l'élève, non plus à sa seule communauté politique, mais davantage à la vie commune, à la vie quotidienne des hommes et des femmes des différentes civilisations. Les manuels d'histoire de la classe de sixième, par exemple, présentent successivement, par des illustrations et des documents, les civilisations données comme fondatrices: l'Ancienne Égypte, les civilisations grecque, gallo-romaine, chrétienne, juive... Mais rien n'est dit des civilisations chinoise, indienne, pré-islamique, africaine, qui sont passées sous silence. On peut trouver des raisons à ce silence, mais on comprend que des représentants des civilisations musulmanes, par exemple, accusent ces manuels de partialité, sinon de racisme.

Conclusion: les manuels et la question identitaire

Les manuels participent à la formation, à la transmission des modèles identitaires. Écrits dans la langue de leur environnement linguistique, ces manuels fournissent une réponse rassurante aux besoins

de cohérence psychique. Dans la mesure même où ils résument, simplifient la complexité troublante de l'histoire, ces manuels transmettent des éléments de réassurance et de conciliation avec soi. Et en cela, on peut penser qu'un tel manuel a une fonction thérapeutique en ce qu'il réduit l'anxiété éventuelle face aux impressions de désordre et de confusion. Mais simultanément, il peut introduire un facteur de trouble dans les sentiments d'identité par la découverte des altérités. À l'enfant, élevé auparavant dans le cercle familial, l'enseignement de l'histoire, celle des hommes du passé et particulièrement de ses ancêtres va lui poser les questions de la différence, de sa différence, de celle de sa famille et de celle des autres. L'enfant est confronté aux questions troublantes de l'altérité. Et cette découverte des autres peut être plus troublante dans une société multiculturelle.

En fait, cette fonction identitaire peut créer des situations ambiguës. Un point essentiel pour la cohérence des modèles identitaires se situe dans la réponse donnée au problème des origines. Mais qu'en sera-t-il dans une société où des communautés religieuses ou ethniques revendiquent leurs différences et refusent de se reconnaître dans les origines de la majorité? Cette pluralisation des identités est aussi renforcée actuellement par les mondialisations et les immigrations. En face de ces défis, les manuels d'histoire actuels tentent de concilier deux exigences qui, tantôt s'affirment dans leur contradiction, tantôt et plus souvent construisent entre elles un compromis. Il est écrit, au début de notre document d'Accompagnement du manuel, que le but est « la construction de la mémoire nationale¹⁰ » et des membres du Conseil national des programmes maintiennent, que le véritable objectif du manuel d'histoire doit être, comme hier, de donner à tous les enfants une même mémoire sociale et politique.

Cette position est contestée par les orientations plus relativistes et qui sont critiques à l'égard de la conception traditionnelle du récit national. Le débat est assurément sans issue mais l'on voit bien sur quel conflit il repose. Il ne s'agit assurément pas ici d'obtenir des avantages directement matériels, mais il s'agit, pour les différentes communautés en présence et en rivalité, d'exiger et d'obtenir davantage de considération, de reconnaissance et, en

10. *Accompagnement des programmes, Histoire et Géographie, Classes terminales, op. cit.*, p. 5.

général, davantage de pouvoir symbolique. Et, en effet, dans la mesure où une communauté est passée sous silence dans ces manuels, elle peut en ressentir des sentiments de relégation, et y percevoir des formes d'hostilité. Ces réactions pouvaient n'être pas apparentes alors qu'une minorité d'élèves accédaient aux études secondaires; elles s'expriment sur la place publique dès lors que presque tous les enfants accèdent à ces niveaux d'enseignement.

Les manuels d'histoire se trouvent ainsi pris dans le piège des querelles d'identités et de mémoires. Comme on l'a vu, deux orientations majeures divisent les textes d'accompagnement: l'une qui fait du manuel un moyen de renforcer l'identité nationale, de donner aux élèves une même « conscience nationale ». À cette orientation nationalitaire s'oppose une orientation plus universaliste et plus ouverte à la reconnaissance des conflits et des mémoires plurielles. Mais aucune de ces deux orientations ne peut aller jusqu'à son terme. La première conforte l'identité nationale mais échoue à satisfaire les revendications des diverses communautés qui composent cette identité et qui sont en rivalité pour la conquête d'une plus grande reconnaissance... Et la seconde orientation, qui se veut moins exclusive, échoue à satisfaire les revendications des multiples ethnies et communautés (religieuses, sectaires, régionalistes...) qui peuvent s'estimer rejetées du consensus, exclues et victimisées par les forces dominantes.

Le manuel ne peut, par ses finalités mêmes, en rester à ce constat. Il doit, comme par vocation, inventer les compromis réalistes pour atténuer les rivalités sans les nier, chercher les conciliations entre les ambitions, les prétentions, sans les dévaloriser. C'est ce qu'expriment politiquement les appels à la tolérance, à la compréhension et aux droits des citoyens. On attend, en quelque sorte, du manuel qu'il invente les modèles de cohésion sociale et de compromis, sans recourir aux illusions ni aux pieux mensonges. Tâche sans cesse renouvelée, de programme en réforme des programmes, tâche hautement politique, impossible sans doute à réaliser parfaitement, mais indispensable à la vie commune, indispensable, comme on aime à le dire aujourd'hui, au **vivre ensemble**.



LE MANUEL SCOLAIRE ET L'ÉTHIQUE

Bernard Shapiro

Commissaire à l'éthique du parlement canadien

Monsieur le doyen Robert Proulx, madame Lebrun, présidente de la séance, membres du comité organisateur, chers collègues du monde de l'éducation, mesdames et messieurs les participants, chers amis.

Tout d'abord je voudrais vous remercier, monsieur le doyen, pour les bonnes paroles que vous avez eues à mon égard, dans le cadre de votre introduction.

Je voudrais également remercier le comité organisateur de m'avoir invité à participer à cet auguste colloque.

Je vous suis reconnaissant de me permettre d'aborder avec vous aujourd'hui un sujet qui m'est effectivement très cher. En effet, le titre originellement proposé rejoint, dans une même conférence, les deux sujets qui m'ont suffisamment passionné, au cours des dernières années, pour me faire sortir d'une retraite que j'avais anticipée comme beaucoup plus calme : d'une part, l'éducation – par le livre ou autrement – et d'autre part l'éthique.

Il y a plus d'un an, lorsqu'au nom du comité organisateur le professeur Allard m'a initialement approché comme conférencier à votre colloque, on m'a demandé de faire porter ma présentation sur «Le manuel scolaire et l'éthique». C'est effectivement ce que je ferai aujourd'hui, mais je me permettrai toutefois un grand écart en ce sens que j'élargirai mes propos pour aborder le sujet du manuel scolaire comme étant un élément seulement de l'école et du système d'éducation face à l'éthique. Ainsi mon discours sera non seulement concentré sur le rôle du manuel scolaire, mais aussi sur celui de l'école dans le système d'éducation en général. Chaque allusion ou propos au sujet de l'école s'applique donc également au manuel scolaire.

Mon message principal, sur lequel je vais élaborer tout au long de ma conférence aujourd'hui, est le suivant :

Le **rôle premier** de l'école ou d'un manuel scolaire, en ce qui a trait à l'éthique, est de contribuer à former des citoyens moralement, éthiquement et intellectuellement autonomes.

L'**objectif premier** d'un manuel scolaire, d'une école ou d'un système scolaire n'est pas nécessairement d'inculquer des connaissances aux individus, mais plutôt de développer l'esprit critique chez les jeunes, de leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas, puis de les amener à faire ce qu'il faut pour acquérir le savoir et les connaissances qui leur seront nécessaires.

Ceci dit, bien que ce rôle et cet objectif n'aient jamais été simples à travers l'histoire, au *XXI^e* siècle, particulièrement dans la société occidentale moderne, la tâche est devenue gigantesque et le degré de succès, des plus variés. Ceci est évidemment dû au contexte global de la société à l'intérieur de laquelle l'école et le manuel scolaire doivent remplir leur rôle. C'est ce contexte que je veux d'abord décrire.

Le degré de succès du manuel ou de l'école, en tant que contributeur crucial à l'éthique sociale ou individuelle, est d'abord et avant tout fonction de ses différents partenaires. En effet, aucun manuel ou aucune école ne peut réussir sans aide; il leur faut des partenaires solides qui partagent des valeurs suffisamment semblables pour pouvoir atteindre un certain niveau de succès. Les écoles ou les manuels peuvent être un peu à l'avant-garde ou derrière les courants de la société qui les entoure mais ses principaux partenaires et le public se doivent de les appuyer.

Les principaux partenaires sont, évidemment, d'abord les parents, mais aussi les autorités religieuses et civiles, les associations communautaires et autres groupes d'influence. En effet, il doit y avoir entre tous ces intervenants un certain degré de complicité et/ou d'interaction ou d'appui pour parvenir à contrer les défis et obstacles de plus en plus grands, dans la société moderne, en ce qui a trait à la mise en œuvre de valeurs éthiques connues, comprises et communes.

Pour ce qui est de la jeunesse en particulier, qu'elle soit dans le système scolaire, post-secondaire ou autre, les forces et pressions représentant un défi pour tout apport éducationnel d'un manuel scolaire ou d'une école sont de plus en plus influentes. Je pense, entre autres, à trois phénomènes de socialisation qui constituent des défis incontournables majeurs, chez les jeunes : la télévision, l'Internet et les centres commerciaux. Chacun à leur manière, ces trois phénomènes représentent, à eux seuls, des sources potentielles intarissables d'expériences d'apprentissage qui peuvent être en compétition directe avec les valeurs d'un manuel scolaire ou d'une école.

On pourrait dialoguer longtemps sur les valeurs transmises par la télévision moderne, particulièrement la programmation qui attire les jeunes. Les messages de violence y sont très présents avec tout ce que cela peut engendrer comme valeurs, selon le contexte – autre que celui de l'école – de chaque individu. L'Internet a également complètement révolutionné le monde en général et la jeunesse en particulier puisqu'il est indéniable que son usage comporte un aspect générationnel important. La communication instantanée et sans frontière du «village global» est probablement l'influence éducationnelle, positive autant que négative, la plus importante pour le développement des valeurs de l'éthique au XXI^e siècle.

La troisième force à laquelle doivent se confronter l'école et le manuel scolaire face aux valeurs et à l'éthique est l'attraction et l'influence immense qu'exercent les centres commerciaux chez les adolescents du Québec et de l'Amérique en général. Cette influence touche non seulement ce qui a trait aux valeurs matérielles, c'est-à-dire la consommation excessive et le matérialisme, mais aussi une curiosité instinctive pour les centres commerciaux eux-mêmes et ce qu'ils représentent comme forces sociales pour les jeunes. Qu'on pense par exemple à l'attrait pour un centre commercial ou un centre communautaire pour les jeunes, dans une communauté ! Ou encore, à tout voyage qui se veut éducatif avec des ados, dans une

ville ou toute communauté nouvelle; que veulent-ils voir en premier? Pourquoi cet attrait par exemple, pour un West Edmonton Mall ou un centre Eaton comme source d'apprentissage plutôt que tout ce qu'une ville ou une communauté peuvent offrir de culturel?

Confrontés à toutes ces forces modernes et souvent contradictoires, comment l'école ou le manuel scolaire peuvent-ils toujours se tailler une place et demeurer le véhicule principal de valeurs, faisant naître, chez la jeunesse, un sens aigu de ce qui est moral, correct et éthique? Dans un monde idéal, les valeurs véhiculées soit par le manuel scolaire soit par l'école elle-même, ou même par les parents ou la communauté, seraient les mêmes que celles véhiculées par ces autres forces et influences sociales. Dans la réalité toutefois, il en est tout autrement. Tout ce qui peut être enseigné à l'école ou dans un manuel scolaire, en ce qui a trait aux valeurs et à l'éthique, doit être absorbé et considéré dans un contexte social souvent contradictoire. Aujourd'hui, plus souvent qu'autrement, plutôt qu'à une fusion de valeurs et d'éthique, le Québec et la société nord-américaine sont confrontés à des contradictions.

Un autre élément important des principaux défis reliés au contexte est celui d'une société multiculturelle et hétérogène. En effet, avec la société moderne du Québec et d'ailleurs, il est de plus en plus difficile de définir des valeurs communes aux citoyens de différentes cultures, et de transmettre des messages acceptables pour tous, comme le veut l'objectif d'éthique primordial pour tout manuel scolaire ou pour toute école. Il n'est donc pas surprenant, par exemple, que dans un Québec moderne et multiculturel, le nationalisme du Québec puisse être perçu, dans certains milieux, comme raciste. Pour d'autres, le nationalisme du Québec est perçu comme une recherche, par la société québécoise, d'un sens communautaire de valeurs communes qui définissent la société québécoise moderne et hétérogène, tournées vers l'internationalisme.

Il n'est donc pas facile, dans un tel contexte, de refléter, de façon appropriée, des valeurs communes dans les manuels scolaires et les écoles. Idéalement, la société devrait pouvoir dresser une liste précise de valeurs reconnues. À partir de ces valeurs communément acceptées, les manuels scolaires et les écoles pourraient atteindre des succès plus retentissants. Cependant, ce n'est pas la réalité. La problématique contextuelle est aussi très importante pour comprendre les défis auxquels font face les manuels scolaires et les écoles.

En même temps, ces défis et contextes offrent une occasion unique d'atteindre ce qui doit être le premier objectif d'un manuel scolaire, d'une école et du système d'éducation lui-même. En effet, comme je l'ai mentionné dans mon introduction, un succès retentissant de ces derniers produirait une génération de diplômés – des écoles, collèges ou universités – complètement autonomes intellectuellement et moralement, entièrement capables de penser par eux-mêmes, de poser des questions et de naviguer à travers les questions difficiles de ce qui est éthiquement et moralement correct ou non.

À l'opposé, un système qui ne produirait pas de tels individus ou engendrerait une génération incapable de déterminer ces questions pour elle-même serait un échec en ce que ce sens critique n'aurait pas été développé. Un tel système d'éducation ou un tel manuel scolaire, qui ne ferait que fournir de l'information, pourrait être qualifié de doctrinaire ou d'outil de propagande. Ce terme ne s'applique pas ici au domaine strictement politique et social, mais au domaine moral et également aux valeurs d'éthique. La propagande est tout à fait contraire à une éducation qui se respecte.

En effet, si nos manuels scolaires ou nos écoles ne peuvent former ce genre de citoyens, parce qu'ils se sont contentés de leur fournir de l'information et les ont rendus incapables de penser et de se questionner par eux-mêmes, l'échec est total, non seulement pour les manuels scolaires, l'école et le système d'éducation, mais également pour la société qui tolère ce résultat.

L'atteinte de cet objectif, bien que ce ne soit pas facile – car il est effectivement beaucoup plus aisé de recevoir de l'information sans s'interroger que de remettre en question et de débattre – est encore plus vitale et devient un élément essentiel de toute société démocratique dont la santé dépend de la capacité des électeurs à déterminer, pour eux-mêmes, les diverses questions reliées à l'action même de voter.

Comme je l'ai déjà mentionné, ce qui est important, ce n'est pas ce que les étudiants savent, mais plutôt le fait qu'ils reconnaissent ce qu'ils ont appris, le savoir qui leur manque et ce qu'ils doivent faire pour acquérir cette connaissance, ou du moins pour atténuer l'écart. Un tel individu, moralement et éthiquement autonome, est ainsi capable d'évaluer, à travers le prisme de ses propres valeurs, ce qui est moralement et éthiquement bon ou mauvais. Un tel individu a atteint un haut degré d'intuition éthique et morale.

Dans l'atteinte de cette intuition, le manuel scolaire, l'école ou le système d'éducation doivent développer des habitudes innées d'attention, d'écoute et d'expression de l'art. Ce peut être l'art d'assumer ses propres positions intellectuelles, l'art de tenter de comprendre les pensées de quelqu'un d'autre, l'art de débattre les différences, l'art de reconnaître et d'indiquer ce qui est moralement acceptable ou inacceptable, et l'habitude de discerner ce qui est possible, selon les circonstances, le contexte, les enjeux et les échéanciers en place.

Bien que ces concepts soient abstraits, et que ces prémices soient générales, il faut comprendre que si nous perdons de vue l'impératif de cet objectif, nous deviendrons une triste technocratie. Nous vivons alors dans une société où des personnes peuvent accomplir différentes tâches, mais ne savent pas grand-chose, et où les citoyens, obéissants de la loi, sont en même temps des êtres immoraux ou dénués d'éthique.

Il est donc primordial d'examiner ces questions des valeurs pour les individus et la société en général. Ce faisant, en reconnaissant ce qui est bien et ce qui ne l'est pas, des dilemmes d'éthique surgissent, non seulement entre les différentes communautés ou sociétés, mais aussi au sein même de celles-ci. Par exemple, qu'on pense à tout le débat entourant les congés statutaires à certaines fêtes religieuses, dont certaines sont effectivement significatives pour une partie de la population, alors qu'elles ne le sont pas pour une portion de plus en grande de toute société multiculturelle et diversifiée. Les conflits qui peuvent en résulter doivent être analysés. La seule façon de les analyser et d'arriver à des solutions acceptées est effectivement d'en discuter ouvertement.

Puisque toute action de l'école et de son environnement – y compris le manuel scolaire – reflète les valeurs de la communauté, les manuels, le curriculum, les écoles elles-mêmes et le système éducatif en général ont effectivement un rôle important à jouer en ce sens. Cela signifie surtout que les professeurs et les autorités doivent prêcher par l'exemple, c'est-à-dire avoir un comportement absolument conforme aux enseignements donnés, aux valeurs transmises et aux règles imposées, puisque la conformité ou la non-conformité des comportements aux valeurs prêchées et aux règles en place parlent plus fort que n'importe quel enseignement.

Je voudrais d'ailleurs illustrer cet énoncé par un exemple précis que j'ai vécu moi-même, lorsque j'étais sous-ministre de l'Éducation en Ontario. Je rencontrais les enfants et leur parlais souvent dans le cadre de mes tournées scolaires. Un jour, lors d'une visite dans une école de Windsor, alors que les enfants jouaient au sous-sol plutôt qu'à l'extérieur parce qu'il pleuvait, j'ai demandé à un enfant de 9 ou 10 ans s'il aimait son école et pourquoi. Il m'a répondu avec conviction par l'affirmative, et s'en est expliqué en me disant : « Il y a des règlements ici. » Étant un peu surpris de cette réponse de la part d'un enfant, je lui ai demandé de me donner un exemple. Il m'a montré immédiatement les tuyaux apparents et m'a dit : « Nous n'avons pas le droit d'y grimper », en ajoutant que même le principal ne le faisait pas non plus ! Il venait en une simple phrase de fournir un exemple clair d'une règle établie et respectée de tous ainsi que d'une compréhension de ce qui se fait et de ce qui ne se fait pas, d'une valeur et d'une règle sociale bien comprises.

La difficulté systématique qu'éprouvent les écoles à atteindre cet objectif vient en grande partie de l'accent qui est mis sur l'enseignement des matières – que ce soit l'histoire, les sciences, la géographie ou autres –, mais elle tient aussi au curriculum lui-même et aux manuels d'apprentissage. À mon avis, le système basé sur les connaissances – bien que compréhensible et fondamental à toute éducation – ne tient pas suffisamment compte du contexte dans lequel l'apprentissage est acquis. Cela me semble être une lacune du système ; pour obtenir du succès, les manuels scolaires doivent être accompagnés de renforcements de leur milieu.

En effet, si une société démocratique valorise des citoyens actifs, elle doit faire des choix et élaborer des manuels et des programmes d'éducation qui favorisent, chez les jeunes, la compréhension des problèmes auxquels ils seront confrontés en tant qu'adultes. Cela veut dire que le modèle éducatif plein de comités sur le curriculum, centralisés au sein d'un ministère qui gère les écoles à distance, n'est pas le meilleur... comme si les écoles pouvaient toutes être gérées de la même façon par... Québec !

Cette dernière déclaration ne fera sans doute pas l'unanimité, mais je suis d'avis qu'à l'heure actuelle, nous sommes beaucoup trop centralisés. Je m'explique : notre système ne laisse pas suffisamment de place aux différents contextes de valeurs et d'apprentissage dans lesquels doit s'insérer le fonctionnement des écoles. Le contexte dont je parle doit aussi tenir compte des différences entre les styles

des professeurs eux-mêmes. Peu importe qu'un système centralisé soit convaincu de la merveille d'une méthode continue d'enseignement, si un enseignant n'y adhère pas spontanément, ou bien elle ne sera pas du tout suivie, ou bien elle le sera peut-être, mais sans conviction.

Je crois donc qu'il faudrait instaurer un programme décentralisé, adaptable par les professeurs et directeurs d'école à leur contexte particulier; nul doute qu'un tel programme, qui répondrait mieux aux besoins des institutions et à ceux de leurs étudiants, serait couronné de succès. Pour illustrer ce point, je rappelle que les contextes sont très différents à Montréal et à Val-d'Or, par exemple, ou encore à Chicoutimi et à Rimouski, et ce n'est pas une question de distances.

La question fondamentale est donc la suivante: puisqu'un manuel scolaire ou une école ne peut se limiter à l'enseignement intellectuel des matières, mais doit aussi inclure les enjeux moraux et éthiques, comment doit-on procéder pour parvenir au résultat souhaité?

J'analyserai ici certaines approches ou solutions possibles. Une **première approche** est l'introduction généralisée de programmes d'éthique. Elle consiste à offrir un curriculum spécifique, ou une ou des périodes spécialement consacrées à des enjeux d'éthique. Cela permettrait de discuter de questions relatives à ce qui est correct ou non, dans des situations très simples pour des jeunes et plus compliquées pour des adultes. Ces discussions permettraient de développer le sens de l'analyse et de la critique auquel j'ai fait allusion plusieurs fois, et la capacité de déterminer la réponse la plus conforme à l'éthique et la mieux adaptée selon les circonstances.

Le désavantage de cette approche est la perception que l'éthique peut être ponctuelle, temporelle ou périodique et qu'on peut ouvrir ou fermer une approche éthique. On peut d'ailleurs faire un parallèle avec la religion; lorsqu'on suit l'évolution de l'enseignement religieux, y compris au Québec, on se rend compte qu'un comportement religieux ne doit pas être confiné à une période précise du calendrier scolaire. Cela ne veut pas dire que nous ne devrions pas mettre ces sujets au programme, mais cela ne produit pas nécessairement, en soi – et sans autre complément – des comportements

conformes à l'éthique ou à la religion. L'éthique, comme les croyances religieuses, est une partie intrinsèque de la vie, une façon d'être, basée sur nos valeurs, nos croyances et nos expériences de vie.

Une **deuxième approche** consiste en un appui aux professeurs afin qu'ils puissent comprendre et intégrer les questions d'éthique dans leurs leçons et dans leur curriculum. Il va sans dire que certaines matières se prêtent mieux à cette intégration que d'autres; par exemple, l'histoire et la philosophie s'y prêteraient mieux que les mathématiques ou la chimie.

Une **troisième approche**, et à mon avis, celle qui est préférable, est une combinaison des deux approches précédentes, c'est-à-dire un programme d'éthique structuré, mais accompagné d'incitatifs pour que les professeurs intègrent, au besoin, des discussions sur des questions d'éthique dans les classes, en fonction de leur propre contexte communautaire ou urbain. C'est seulement par cette approche que nous pouvons espérer produire des individus et des citoyens capables de décider par eux-mêmes de questions d'éthique, et de trancher, dans l'affirmative ou la négative, les choix d'éthique et de morale qui s'offrent à eux, dans leur vie quotidienne.

Il va sans dire, encore une fois, que l'atteinte de cet objectif est plus difficile dans une société multiculturelle ou pluraliste, où il y a moins de valeurs communes. Cette intégration doit aussi tenir compte de différences qui ne sont peut-être pas toujours connues, visibles ou comprises. Je vais vous donner un exemple tiré de mon expérience personnelle. J'ai un cousin qui était propriétaire d'une manufacture de vêtements à Montréal, et dont la plupart des employés étaient d'origine sikhe. Comme employeur, il était absolument ravi de la performance et de l'attitude de ces travailleurs. Il y avait cependant une ombre à cette évaluation: les travailleurs sikhs refusaient de ramasser tout ce qui se trouvait sur le plancher parce qu'ils considéraient, de par leur culture et leurs valeurs, que cette tâche était la responsabilité des femmes. Cela n'avait pas de graves conséquences, puisque la solution consistait tout simplement à embaucher quelqu'un pour le faire. Le message de cet exemple est qu'on a trouvé une façon d'intégrer une valeur qui n'est pas nécessairement conforme à celles qui sont établies dans la communauté québécoise ou canadienne.

Les manuels et les systèmes scolaires, y compris les écoles, doivent donc former de tels individus qui sont aptes à faire face à des questions semblables et à trouver des solutions innovatrices, créatrices et accommodantes. Dans l'atteinte de cet objectif, les écoles les plus efficaces et qui obtiennent les meilleurs résultats sont celles qui font partie et ont l'appui de communautés fonctionnelles. On peut donc penser, entre autres, à de petites communautés rurales, ou à des communautés homogènes, soit par leur langue, leurs croyances ou leur religion, ou toute autre valeur sociale ou individuelle. Il est effectivement plus facile de réussir dans de telles circonstances que, par exemple, dans un centre-ville d'une très grosse cité où les valeurs des parents et des communautés ne renforcent pas nécessairement celles de l'école.

Il est donc facile de comprendre que, devant ce manque d'appui ou de cohésion dans les valeurs, les manuels scolaires et les écoles ont souvent tendance à se concentrer sur les valeurs intellectuelles et les matières techniques, plutôt que sur les valeurs d'éthique et de morale pour lesquelles un consensus est plus ardu à obtenir. Il est plus commode, en ce sens, de donner de l'information sur les différentes cultures et valeurs, que d'en débattre les fondements. Je vous rappelle, à titre d'exemple, la polémique et les nombreux débats au sujet des congés fériés et de tout le vocabulaire autour des fêtes religieuses, dont j'ai déjà parlé plus tôt.

Les différentes tentatives d'ouverture à ce sujet ont des significations diverses selon les personnes, et elles sont toutes louables. C'est d'ailleurs un débat auquel les manuels scolaires et les écoles peuvent grandement contribuer. Seuls les efforts fournis pour trouver des points communs et des valeurs de base permettront d'éviter qu'une société multiculturelle implose de l'intérieur parce qu'il n'y a pas suffisamment de valeurs d'éthique et de comportements sociaux communs. Encore une fois, les écoles peuvent grandement à déterminer ce qu'une société a en commun, ce qui rassemble ses membres, et comment procéder pour maintenir ces liens.

Ainsi, en conclusion, l'école est l'endroit par excellence où les jeunes peuvent avoir des expériences qui les forcent à se questionner. Je répète que le but ultime des manuels scolaires et des écoles n'est pas de fournir toutes les réponses aux questions d'éthique, mais de s'assurer que toutes les questions sont posées, qu'elles dépassent les strictes capacités intellectuelles et s'élèvent au niveau des prises de décision morales du monde des adultes.

En réaction à cet apprentissage, il est possible et même probable que certains parents ou autres autorités civiles, ayant des valeurs contradictoires à celles de l'école, tentent non seulement d'ignorer ou de contrecarrer ces valeurs, mais de renforcer les leurs. Cela peut être normal et constitue certainement un défi pour les parents modernes. Une telle attitude n'est pas pertinente; les parents devraient plutôt saisir cette occasion de discuter avec leurs enfants de ces questions. On peut même affirmer que cela fait partie intégrale de leurs devoirs d'éducation parentale.

À mon avis, une importante composante de ce devoir d'éducation réside dans le fait que les parents n'ont pas ou ne devraient pas avoir le droit de confiner leurs enfants à des cadres tellement restrictifs ou à une communauté tellement fermée qu'ils ne puissent grandir sainement et confortablement au sein d'une société composée de différents groupes ethniques, de valeurs et de croyances diverses, et d'expériences culturelles profondément déterminantes. Les jeunes doivent tous apprendre à vivre et à grandir en même temps et ensemble.

Ce dernier point est d'autant plus important dans un Québec moderne, puisque celui-ci a besoin d'immigrants parce qu'il ne se reproduit pas démographiquement. Outre le facteur de la langue française – qui est fort compréhensible – on peut se demander si le Québec, en tant que société, est capable de choisir ou de favoriser des immigrants sur la base de valeurs conformes aux siennes. Cela est problématique s'il ne connaît pas nécessairement, au départ, celles des immigrants qui veulent s'établir ici et s'il n'a peut-être pas non plus déterminé ses propres valeurs morales et éthiques, qu'il préconise pour lui-même et qu'il voudrait voir renforcées par son immigration. Si on veut – comme cela semble être le cas pour le Québec – avoir une société hétérogène et fonctionnelle à la fois, les questions d'éthique deviennent de plus en plus difficiles mais importantes, parce qu'elles surgissent souvent sans que la société y soit préparée. Chacun y répond de façon différente, selon ses propres valeurs et les enseignements reçus par les manuels scolaires, à l'école, ou ailleurs.

Il serait évidemment plus facile de revenir à une époque où tout était beaucoup moins compliqué, parce que les milieux étaient beaucoup plus homogènes. Ce choix, cependant, n'existe plus, ni pour le Québec, ni pour le Canada et je dirais même, globalement, ni à l'échelle de la planète.

Nous discutons de morale ou d'éthique depuis 2000 ans, sans avoir décidé de ce qui est correct et de ce qui ne l'est pas. C'est parce qu'il s'agit d'un choix très difficile et très complexe pour tous les intervenants. C'est là aussi le très difficile mais très honorable défi de l'école d'abord. Mais comme je l'ai mentionné au début de mon allocution, l'atteinte de ce défi est aussi directement reliée à l'appui philosophique, moral et social de ses partenaires : les parents d'abord et avant tout, mais aussi l'environnement social immédiat et ses autorités religieuses et civiles, les programmes parascolaires et communautaires pour les jeunes, les associations et autres groupes d'influence dans la communauté, les chefs de file et la société en général. Sans une communauté d'esprit et une symbiose parfaitement harmonisée entre tous ces intervenants, aucune contribution de manuels scolaires ou d'écoles à l'éthique individuelle ou sociale ne pourra atteindre son potentiel maximum.

Je vous remercie de votre écoute et nous souhaite bonne chance à tous.



LES GRANDS TÉMOINS

Louise Julien	97
Robert Martineau	103
Alain Choppin	109



LE MANUEL : LOUANGÉ ET CRITIQUÉ, MAIS JUGÉ (PRESQUE) INDISPENSABLE

Louise Julien

Université du Québec à Montréal et

Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM)

La synthèse¹ que je vous livrerai dans le cadre de cette fin de colloque, *Le manuel scolaire*, ne rend compte que d'une partie des communications qui y ont été présentées ; en effet, étant donné le nombre important de communications, les responsables² du colloque avaient assigné à des sessions spécifiques quatre professeurs d'horizons différents.

Lors de l'ouverture du colloque, après avoir brossé le portrait du système social du manuel scolaire qui s'inscrit lui-même dans d'autres systèmes sociaux – le manuel scolaire est une institution et

1. Avec la collaboration de Marie-Eve Marleau, étudiante à la maîtrise en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

2. Merci à madame Monique Lebrun, à monsieur Paul Aubin et à deux membres du GREM (groupe de recherche sur l'éducation et les musées), monsieur Michel Allard et madame Anik Landry.

un personnage public –, le professeur Guy Rocher a terminé sa conférence en insistant sur l'importance de la recherche dans ce champ. La présence active des chercheurs permet de jeter un regard sur le passé d'un point de vue scientifique. La recherche permet aussi de reconnaître la mémoire documentaire et de veiller à ce que le manuel ne soit pas inféodé.

Depuis des décennies, plusieurs manuels ont, peu de temps après leur publication, été mis au rancart. Heureusement, à l'instar de monsieur Paul Aubin, des collectionneurs dédiés au patrimoine du manuel – et bientôt à sa muséologie – nous font partager leur passion. Ce partage est important parce qu'un livre n'a pas une longue vie au Québec. C'est ce que dénonçait madame Lise Bissonnette, présidente-directrice générale de Bibliothèque et Archives nationales du Québec, dans sa conférence d'ouverture du colloque, lorsqu'elle a déploré le caractère éphémère des manuels scolaires, en insistant aussi sur celui des ouvrages de la littérature générale. Un livre est vite remplacé par un autre et le pilonnage est chose courante.

Au cours de ce colloque, les participants ont échangé sur la place des manuels scolaires, sur leur histoire, leurs enjeux, leurs forces, leurs avantages, leurs limites; ils ont émis des propos louangeurs ou très critiques relatifs à ces ouvrages dédiés à des élèves et au partage du savoir; ils ont émis maintes remarques sur le « circuit du manuel », allant de sa production jusqu'à sa consommation, et cela, pour le célébrer *d'hier à aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs*. Le manuel scolaire est et reste, pour beaucoup d'entre nous, chercheurs, professeurs, parents, enseignants et élèves, un outil, à quelques égards, (très) affectif.

Le manuel seul, en soi, est inerte, comme Guy Rocher l'a si bien exposé en conférence d'ouverture. Dans la même perspective, monsieur Doumbia mentionnait que la qualité d'un manuel va prendre son sens, sa richesse et sa puissance de conviction en fonction des interactions entre l'enseignant et les élèves. Il devient donc vivant et animé lorsqu'il arrive dans les mains des acteurs.

Les contenus des manuels scolaires sont influencés par les contextes culturels, politiques, religieux, économiques, sociaux, idéologiques dans lesquels ils sont rédigés. Par exemple, il a été souligné que des émotions et certaines valeurs, telles que l'amour et la patrie, étaient transmises à travers les manuels scolaires en

Espagne sous le régime franquiste. L'exemple de l'Espagne n'est certes pas unique, et, avec un peu de modulation, il peut être élargi au Québec, à l'ancienne RDA et au Maroc.

Quant aux politiques ou aux modalités d'approbation des manuels scolaires, elles diffèrent selon les pays. Le rapport Parent – publié au Québec de 1963 à 1966 – a permis à la société québécoise de transformer son système d'éducation. Guy Rocher – qui était un des commissaires – a rappelé les quatre recommandations du rapport relatives au manuel scolaire : l'importance d'un inventaire, la création d'un service des manuels scolaires, la mise sur pied d'un comité consultatif et l'adoption d'une politique. Ceci nous a permis de comparer la réalité québécoise avec celle d'autres pays participant au colloque. À titre d'exemple, en France, les manuels n'ont pas à être approuvés par le ministère de l'Éducation nationale. Une fois produits, les ouvrages sont mis sur le marché du livre et vendus. L'approbation du manuel est faite par les établissements scolaires et par les enseignants.

Toujours en France, les manuels scientifiques peuvent changer au rythme de l'évolution de la discipline scientifique. Parfois, après avoir franchi des obstacles épistémologiques au sein d'une discipline scientifique, un nouveau concept apparaîtra, d'abord dans les manuels scolaires puis dans le programme ou vice-versa. On peut alors se demander à quel moment sont réellement enseignés les nouveaux concepts scientifiques, les découvertes, les avancées dans une discipline. La médiatisation et l'engouement du public jouent sans doute un grand rôle dans cette « transposition didactique », développée par Chevallard³ et expérimentée plus récemment par Marie-Pierre Quessada et Pierre Clément (voir ces auteurs dans les présents Actes).

Guy Rocher le rappelait : le manuel a presque un devoir de modèle. Toutefois, il ne faut pas oublier sa composante financière. Il en coûte un million et demi de dollars pour produire un manuel scolaire au Québec, comme nous en informe un spécialiste en matière de manuels scolaires, Denis Vaugeois⁴, et comme l'a rappelé Paul Aubin. C'est un investissement important. On ne peut pas (ou

3. Yves Chevallard, *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

4. Denis Vaugeois, *Le Devoir*, les samedi 8 et dimanche 9 avril 2006, supplément « Éducation », p. G5

enfin on ne devrait pas) se tromper. Mais pourtant... Rappelons que la concurrence est très forte et que les auteurs doivent impérativement passer par toute une filière, propre à chaque pays.

Plus récemment, au Québec, nous savons que la réforme de l'éducation a donné lieu à une importante production de manuels scolaires dédiés au primaire et au secondaire. Ces manuels ont été mis en marché avec une grande rapidité malgré des modalités de rédaction et de production très contraignantes. Mais, comme les auteurs et les éditeurs cherchaient l'approbation du ministère de l'Éducation à tout prix, il appert que certains manuels de qualité moyenne – caractérisés par un manque de rigueur – sont apparus dans nos écoles. Émilie Morin s'est attardée à l'étude d'un manuel récemment approuvé par le MEQ. Les phrases épurées, un vocabulaire simple, pour ne pas dire simpliste, témoignent d'une conception de la discipline – dans ce cas-ci les sciences – figée, passive et qu'on ne remet pas en question. Dans ce manuel, on évite de présenter et de favoriser les controverses, les enjeux, le doute et l'incertitude qui sont intrinsèques et essentiels aux sciences. Accorderait-on parfois plus d'importance à la forme qu'au fond? Cette conclusion est d'autant plus préoccupante que la grande majorité des enseignants et des étudiants en formation en enseignement n'a pas une grande culture scientifique et que la diffusion des connaissances n'aura pas un large spectre.

Des chercheurs nous ont appris que l'utilisation du manuel scolaire par l'enseignant s'accroît en fonction de son expérience d'enseignement. Toutefois, la question que plusieurs se posent est celle-ci: les enseignants utilisent-ils vraiment les manuels ou se fabriquent-ils des recueils de photocopies, étant donné que leurs écoles n'ont pas les moyens d'acheter les séries de manuels pour les différentes disciplines? La préparation de classe des enseignants se résumerait-elle à faire des photocopies et à choisir les exercices à proposer aux élèves, même après un certain nombre d'années d'expérience? Ceci nous rappelle la problématique des bibliothèques scolaires.

Par ailleurs, comme nous le dévoile l'étude réalisée en Galice par monsieur Rodríguez, les enseignants sont en majorité influencés par la publicité des maisons d'édition quant au choix du matériel scolaire.

L'enseignement des langues étrangères a retenu mon attention durant le colloque, et particulièrement l'enseignement du français. Ce qui ressort de l'expérience sud-américaine est différent de ce qui se passe en Espagne, voire à Barcelone.

À la session sur l'enseignement du français en Amérique du Sud, on a parlé d'une grande insatisfaction quant aux manuels disponibles qu'on a qualifiés de « très, très français », voulant ainsi faire remarquer qu'un manuel ne s'exporte pas nécessairement sans une adaptation pertinente. Les participants ont même émis le vœu de se rencontrer pour penser à la conception de manuels plus américains (entendons par là adaptés à l'Amérique du Sud et au Québec).

En Espagne, comme nous l'a dit monsieur García Bascuñana en parlant des années 1970, apprendre le français était une promotion sociale et culturelle et la France était liée à la modernité.

Quant à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Roumanie, Cécilia Condéi nous en a donné un portrait très émouvant; elle a évoqué le plaisir de la langue française, la joie de la parler et la passion de l'enseigner: « Parfois, on fermait les portes (parce qu'enseigner le français était suspect) et l'on parlait des châteaux de la Loire et de la beauté de Paris. ».

Au Québec, il n'y a pas de manuels pour enseigner le français aux enfants allophones. L'enseignant doit « bricoler » parce qu'il est impossible, avec un seul « outil maison », de prendre en compte toutes les demandes.

Le cas des cahiers d'exercice est à explorer; Priscilla Boyer rappelait qu'il n'y a pas d'obligation d'approbation de leur contenu par le ministère de l'Éducation du Québec.

Claire Fijalkow, une passionnée d'enseignement de la musique, a dénoncé le fait qu'il n'y ait pas de manuels pour l'enseignement de cette discipline artistique. « Est-ce pour cela que la discipline est menacée? » se demande-t-elle. Question pertinente, qu'elle nous a communiquée et qui nous fait réaliser à quel point les arts sont fragiles à l'école.

Finalement, citant Rousseau, dans *Émile ou de l'éducation*, Micheline Cambron a rappelé le bien-fondé et l'importance de se réunir autour d'une œuvre littéraire – Rousseau donne l'exemple du

roman *Robinson Crusoé*, écrit par Daniel Defoë en 1718 –, pour permettre des apprentissages significatifs chez les enfants. C'est un espace, souligne-t-elle, qui se veut un réservoir réel, un traité d'éducation naturelle où le réel conduit au bon. La classe rurale nous permet d'échapper à la routine (extrait de *l'Émile*, 1762).

Il ressort de ce colloque fort porteur que les participants sont en faveur des manuels scolaires, mais pas nécessairement dans leur forme actuelle (ni passée d'ailleurs). Le manuel est à la fois louangé et critiqué, bien que sa fonction d'accompagnement reste fondamentale. Le manuel est, certes, source de connaissances en soi, mais il doit aussi susciter l'ouverture à d'autres univers et même à la controverse. Le manuel est un guide d'apprentissage et un réconfort pour l'élève (et l'enseignant), mais il doit aussi éduquer à la critique. Le manuel a un rôle de formation, d'information, d'ouverture, et son aspect affectif ne doit pas être négligé.

D'où l'importance pour nous, chercheurs, professeurs, étudiants, de participer à l'élaboration des programmes universitaires de formation à l'enseignement et de poursuivre nos recherches sur la qualité des manuels scolaires, en prenant bien soin de proposer un arrimage avec les offres éducatives et culturelles déjà dédiées à l'école.



LE MANUEL SCOLAIRE: QUELQUES OBSERVATIONS ET COMMENTAIRES À L'ISSUE D'UN IMPOSANT COLLOQUE

Robert Martineau

Université du Québec à Montréal

La commande était à la fois lourde et risquée: livrer quelques impressions générales et rendre compte, à titre de grand témoin, de quelques axes de la recherche internationale sur les manuels scolaires.

D'abord, un étonnement devant le nombre et la diversité des communications pour un objet qui, à l'évidence, n'a pas, à proprement parler, de niche spécifique de recherche mais attire le regard de plusieurs chercheurs. Bien que je n'aie rencontré, dans ce colloque, aucun «manuelologue», j'ai entendu, à propos des manuels:

- des sociologues qui y trouvent des représentations sociales;
- des historiens qui s'en servent pour évoquer le passé des sociétés;

- des historiens de l'éducation pour qui ces ouvrages rendent compte de l'évolution de l'école et de la profession enseignante;
- des muséologues qui en exposent les diverses moutures pour évoquer le passé;
- des didacticiens qui y voient un vecteur de transposition didactique;
- des enseignants pour qui ils sont une aide indispensable dans leur travail.

Puis un questionnement initial tout teinté de ma posture de didacticien de l'histoire sur l'objet de ce colloque :

Premièrement, peut-on traiter du manuel scolaire sans rappeler qu'il s'agit d'un manuel... scolaire ? Devant la multiplication des foyers d'enseignement – pensons à la télévision, au musée, au cinéma, à l'Internet et aux mass médias en général – et le foisonnement des produits dérivés destinés aux écoles, il faut rappeler qu'un manuel scolaire est, dans le contexte d'aujourd'hui, l'outil d'un programme d'enseignement ou d'apprentissage et est donc imputable d'une fonction éducative singulière.

Deuxièmement, peut-on traiter du manuel scolaire sans l'historiciser ? Dans son analyse des grandes étapes de l'histoire des manuels destinés à l'enseignement secondaire de l'histoire en France depuis 1902, Nicole Lucas (2001) rappelait qu'au fil des décennies, cet outil avait pris de multiples formes et rempli les fonctions les plus diverses : alors qu'au début du siècle dernier ils servaient « à compléter et illustrer le cours », les manuels du milieu du siècle visaient plutôt à « éclairer le cours, à compléter le travail de la classe et à aider l'élève à réviser les devoirs donnés par le professeur ». Quant aux manuels de la fin du siècle, ils serviraient maintenant à « faciliter le travail en classe et à soutenir les activités » (p. 158). Si, dans son allocution d'ouverture du présent colloque, Lise Bissonnette pouvait déplorer que les manuels se périment rapidement au fil des saisons et des réformes, je voudrais plutôt m'en réjouir. C'est signe que les manuels ne sont que moyens pédagogiques appelés à évoluer, comme le système social et le sous-système éducatif dont ils font partie. N'est-il pas courant, de toute façon, d'affirmer que les manuels sont toujours dix ou quinze ans en retard sur la réalité ?

Quelles que soient nos perspectives disciplinaires, pouvons-nous honnêtement penser que ce qui fait défaut à l'école d'aujourd'hui, ce sont les manuels scolaires d'antan ?

Troisièmement, une réflexion collective sur le manuel scolaire et ses usages peut-elle s'effectuer sans considération du contexte social, économique, culturel et même politique ? Leur production, mais surtout leur utilisation dépendent non seulement des instructions officielles des programmes d'études et des devis qui les accompagnent, mais surtout des besoins des enseignants (ou des élèves) et de certains éléments contextuels favorables. J'ai déjà expliqué ailleurs (Martineau, 2006) que le manuel le plus conforme aux orientations des programmes d'études et le plus prometteur au plan didactique n'avait aucune valeur hors de son contexte véritable d'utilisation. Par exemple au Québec depuis 1982, il me semble que la détérioration des conditions de travail des enseignants, la pression de la culture dominante, la conjoncture économique, les priorités budgétaires, une politique institutionnelle d'évaluation déficiente et l'absence de possibilités réelles de mise à jour des enseignants ont pu avoir raison des meilleurs manuels d'histoire et des meilleures intentions d'utilisation.

Je dois constater que les organisateurs ont, dès le départ, mis ce colloque sur des rails solides en invitant le sociologue Guy Rocher et l'historien Paul Aubin à établir les assises historiques et sociologiques de la question du manuel scolaire. J'ai personnellement grandement apprécié cette image proposée par Guy Rocher d'un objet inerte dont le sens est à trouver dans la dynamique des systèmes dont il fait partie. Les ateliers auxquels j'ai pu assister m'ont permis, à cet égard, d'entendre des spécialistes témoigner du regard singulier porté sur cet objet auquel ils ont donné un sens à leur façon et à la mesure des questionnements teintés de leurs horizons géographiques, culturels et scientifiques respectifs. Car il m'est apparu évident qu'au delà de la singularité des pays ou des continents d'origine des animateurs, les historiens, les sociologues, les didacticiens et les pédagogues ne posent pas les mêmes questions, et surtout pas de la même façon, au manuel scolaire.

Une incursion dans l'univers de la production des manuels scolaires m'a en outre sensibilisé à la grande difficulté de leur élaboration dans le contexte justement où les fondements sont flous et les enjeux implicites et explicites nombreux et plus ou moins conciliables. Écrire un manuel scolaire est un geste à la fois politique,

économique, éducatif et culturel. Suzanne Laurin¹, à la fois universitaire et auteure, a bien illustré la dynamique des systèmes décrits par Guy Rocher en évoquant le concert des logiques concurrentes – éducative, commerciale, scientifique, programmatique, politique – qui s’affrontaient dans le processus d’élaboration d’un manuel de géographie auquel elle a participé. En fait, en prenant à témoin quelques présentations d’historiens, il m’a semblé que, dans le passé, écrire un manuel scolaire était une entreprise difficile mais moins complexe, en tout cas moins sujette à la dynamique des multiples tensions auxquelles doivent aujourd’hui faire face les auteurs, surtout lorsque ces derniers sont aussi chercheurs universitaires.

Au total, je retiens que la dynamique de production du manuel scolaire est un objet de recherche passionnant mais que le produit qui en émerge n’en est pas moins extrêmement situé et loin d’être au-dessus de tout soupçon puisqu’il est nécessairement la synthèse de compromis. Comme avenue ultérieure de recherche, on pourra se demander s’il en a toujours été ainsi et si l’on se posait autrefois les questions qu’on se pose aujourd’hui à propos des manuels? On pourra aussi se demander pour qui et pourquoi on fait un manuel: pour l’école, pour aider l’enseignant, pour guider l’élève, pour satisfaire les autorités éducatives, pour rassurer les parents...? Bref, il me semble que la question de la fonction du manuel devrait être davantage fréquentée.

Peut-être en désespoir de cause et pour concilier ses délicates postures concomitantes d’auteure et de chercheuse universitaire, Christine Couture² propose d’explorer, en lieu et place du concept de **transposition didactique**, celui de **reconfiguration didactique**, plus souple et permettant de concilier les exigences d’une didactique normative, d’une didactique critique et prospective et d’une didactique praticienne. Une audacieuse avenue sur une problématique qui pourrait en soi faire l’objet d’un colloque.

De ma fréquentation de sessions portant sur les «Manuels scolaires comme témoins de l’évolution de l’enseignement des disciplines», je retiens qu’ils ont été, dans le passé, le reflet de la société

-
1. Communication intitulée «Produire un manuel de géographie au Québec. Analyse interactive des groupes d’acteurs en situation», présentée lors du colloque et non publiée dans les présents Actes.
 2. Communication intitulée «Concevoir du matériel scolaire d’un point de vue universitaire. Comment concilier recherche, pratique et édition?», présentée lors du colloque et non publiée dans les présents Actes.

et des vecteurs de conservation et de reproduction sociale, mais qu'ils s'offriraient aujourd'hui plutôt comme instruments de changement social, notamment par leur forte imprégnation de visées de formation intellectuelle et civique. J'en tire une belle illustration d'une session à laquelle j'ai participé sur «L'univers des manuels d'histoire et de leurs théories sous-jacentes». Il semble en effet que la production des manuels donne souvent lieu à l'affrontement des paradigmes de la tradition et du constructivisme. La question refait constamment surface: la construction autonome des savoirs par l'élève exclut-elle la transmission d'une culture de référence, d'une mémoire collective? Une entreprise comme celle de Jean-Louis Jadoulle, visant à créer une collection de manuels d'histoire tenant compte des théories cognitives mais aussi des fondements épistémologiques et didactiques de la discipline, et dans laquelle la mise en récit historique est la responsabilité de l'apprenant, constitue un laboratoire intéressant dont il faudra sans doute observer l'évolution et les retombées dans les années qui viennent pour les écoles belges. Le même défi occupe présentement les auteurs de manuels québécois aussi conviés à des réorientations de nature semblable.

D'une session sur l'analyse critique des manuels j'ai tiré, au-delà d'une impression de déjà-vu au plan méthodologique, un étonnement devant l'ampleur des études comparatives menées en Europe, notamment le projet Biohead-Citizen, et le raffinement de leurs outils de collecte et de traitement de données. Étonnement aussi devant l'ampleur des subventions en cause qui me semblent n'avoir aucune commune mesure avec les moyens des chercheurs canadiens en tout cas.

Une incursion, intéressée il va sans dire, dans une session sur les «Manuels d'histoire du Québec et du Canada» m'a mis en contact avec des études de discours de manuels bien menées, mais dont je suis de plus en plus critique. De fait, alors que les manuels sont souvent étudiés comme des en-soi contenant un discours représentatif de quelqu'un, de quelque idéologie ou de quelque chose, la perspective didactique qui est la mienne me suggère qu'on peut difficilement analyser des manuels sans les relier à un impératif d'utilisation, donc à ses usages réels. De quoi en effet sont représentatifs des manuels jamais utilisés, ou si peu, dans un contexte réel d'enseignement? J'ai encore à l'esprit la communication d'une collègue qui, après avoir analysé quatre manuels d'histoire du Canada et conclu que l'analyse des représentations qu'on y trouvait prouvait

qu'on endoctrinait les jeunes, m'avait obligé à préciser que l'un des manuels en cause n'avait jamais circulé dans les écoles parce que non approuvé par le ministère de l'Éducation et que deux autres avaient été à peu près invendus. Le mode d'exploitation pédagogique des manuels, leur registre d'utilisation, émotif ou rationnel, dont a brillamment traité récemment Chantal Provost (2005), et encore davantage la forte présence parallèle des cahiers d'exercices dont l'usage impose la pédagogie, me semblent à cet égard être des avenues importantes de recherche sur les manuels scolaires et pourtant encore peu fréquentées.

En terminant, je souligne avoir été surpris que peu de communications abordent l'importante question du manuel scolaire électronique. Doit-on rappeler, comme les auteurs le savent tous, les questionnements actuels des maisons d'édition à ce sujet et certaines expériences qui ont cours notamment aux États-Unis où, dans certaines commissions scolaires, l'ensemble des élèves disposent d'ordinateurs portables en lieu et place des manuels traditionnels? Et que certains organismes para ou périscolaires, notamment les musées, sont à innover dans le domaine comme l'a montré la présentation des travaux de Marie-Claude Larouche...

Références

- LUCAS, Nicole (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses de l'Université de Rennes, 319 p.
- MARTINEAU, Robert (2006). «Les manuels scolaires québécois et la réforme pédagogique de 1982: Un bilan critique», dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 277-298.
- PROVOST, Chantal (2005). *L'enseignement de l'histoire et la fonction identitaire: étude des procédés de formation de l'identité collective*, Mémoire de maîtrise en didactique de l'histoire (inédit), Montréal, Université du Québec à Montréal, 258 p.



LE MANUEL SCOLAIRE: UN OBJET COMMUN, DES APPROCHES PLURIELLES

Alain Choppin

Institut national de recherche pédagogique, France

Je serais tenté de m'écrier, à l'issue de ce colloque: «Quelle revanche!» Quelle revanche pour le manuel qui était, il y a encore quelques années, décrié, vilipendé, accusé de tous les maux par nombre de pédagogues, de formateurs et d'enseignants. Quelle revanche pour le manuel qui fut si longtemps ignoré, négligé, méprisé par la communauté des historiens comme par celle des bibliographes.

Ce colloque est, à l'évidence, un événement majeur. C'est d'abord un événement par le nombre et par la qualité de ses contributeurs, originaires de près d'une vingtaine de pays: quatre conférences plénières ont situé le manuel dans les contextes sociologique, historique, politique et éthique qui président à sa production, à sa diffusion et à ses usages; dans les ateliers, près de cent vingt communications dont chacun s'accordera sans peine à reconnaître la densité, eu égard aux contraintes de temps imposées à chaque orateur, ont exploré, en tous sens, le vaste champ d'investigation qui leur était offert.

C'est aussi un événement par l'ampleur et la complexité de son objet. Très souvent, les travaux qui traitent des manuels scolaires sont présentés au détour de rencontres scientifiques consacrées à un tout autre objet, ce qui rend d'ailleurs leur recensement particulièrement difficile. Certes, depuis le début des années 1990, se sont tenus un certain nombre de colloques ou de séminaires spécifiques aux livres scolaires, témoignant à la fois d'un regain d'intérêt des usagers pour cet outil et du dynamisme que connaît, dans le monde entier, la recherche universitaire en ce domaine. Mais ces manifestations scientifiques se cantonnent, le plus souvent, à l'analyse d'une thématique spécifique ou se réduisent à une période ou à un espace géographique donnés, ou encore se focalisent sur une approche particulière (didactique, linguistique, historique...).

L'ambition des organisateurs du présent colloque fut d'une autre nature. Il s'est agi de rassembler et de confronter les divers univers dont participe le manuel scolaire, entendu ici dans une acception très large, puisque les interventions ne se sont pas réduites à l'étude du seul manuel : ont été aussi pris en compte les outils pédagogiques qui l'accompagnent, le complètent, voire le concurrencent, en proposant, dans le domaine de l'imprimé comme sur d'autres supports, des solutions de remplacement.

Le manuel scolaire est en effet, cela a été répété à l'envi, un objet complexe, un objet « à multiples facettes » pour reprendre une partie du titre de l'ouvrage qui nous a été présenté en ouverture de ce colloque¹.

C'est d'abord, cela nous a été rappelé, un objet fabriqué, un produit industriel et commercial qui s'insère dans un marché qui constitue, dans la plupart des pays, l'un des principaux secteurs éditoriaux.

C'est aussi le support initiatique de la lecture et, d'une certaine façon, le premier des livres, voire, dans certains milieux ou dans certaines régions du monde, le seul encore qui soit accessible pour une grande partie de la population.

1. Monique Lebrun (dir.) (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 356 p.

C'est également un puissant vecteur d'idéologie et de culture dont on s'accorde à penser, même s'il convient de nuancer ce propos suivant les contextes de ses usages, qu'il participe étroitement de la construction identitaire et de la formation des mentalités collectives.

C'est le support, longtemps privilégié et aujourd'hui peut-être menacé, tout du moins dans certains de ses aspects, des connaissances et des savoir-faire dont un groupe social estime la transmission aux jeunes générations indispensable à sa pérennisation.

C'est un instrument d'enseignement et d'apprentissage commun à la plupart des disciplines scolaires et dont l'utilisation s'étend, par la déclinaison en collections, à chacun des niveaux de la scolarité.

C'est aussi, et par voie de conséquence, un média qui, par l'ampleur de sa diffusion et la nature de ses publics, constitue, comme l'ont rappelé plusieurs participants, et à plus d'un titre, un enjeu pour le pouvoir politique. C'est ce qui explique le contrôle plus ou moins strict que ce dernier cherche à exercer, suivant les pays et les époques, sur la conception, la diffusion et les usages des manuels.

Le manuel scolaire implique aussi, et cela a été évoqué dans de nombreuses interventions, des acteurs sociaux dont le nombre et la variété n'ont d'ailleurs cessé de croître au cours des XIX^e et XX^e siècles : les Églises ou les responsables religieux des diverses confessions, le pouvoir politique, au niveau central comme au niveau local, les auteurs de manuels et les professionnels du livre (imprimeurs, éditeurs, illustrateurs...), mais aussi les communautés scientifiques, les partis politiques, les mouvements syndicaux et associatifs, les milieux professionnels, les enseignants des divers degrés, les parents d'élèves et même... les élèves.

Tout en parcourant les différentes salles et en prenant connaissance des résumés des cent dix-huit communications diffusés sur le site du colloque – une excellente initiative, mais aussi une prouesse organisationnelle que je tiens ici à saluer –, je me suis posé une question toute simple : en définitive, de quoi n'avons-nous pas parlé ?

Pour tenter de donner quelques éléments de réponse à cette question, je me suis inspiré de la typologie des recherches qu'a proposée il y a tout juste vingt ans l'un des plus remarquables théoriciens de la recherche sur les manuels scolaires, Peter Weinbrenner, chercheur à l'Université de Bielefeld, en Allemagne. Ce dernier distingue, rappelons-le, trois grandes catégories de recherches portant sur les livres scolaires : celles qui prennent en compte les diverses étapes qui jalonnent la vie d'un manuel (*prozessorientierte Schulbuchforschung*), celles qui s'intéressent au produit en lui-même (*produktorientierte Schulbuchforschung*) et celles qui portent sur sa réception (*wirkungsorientierte Schulbuchforschung*)².

La première catégorie s'attache au « cycle de vie » (*Lebenszyklus*) d'un manuel (sa conception, son élaboration, les procédures d'admission et de contrôle dont il est l'objet, sa diffusion, ses usages et son abandon) ; j'ajouterai à cette liste sa conservation à des fins patrimoniales, une dernière étape qui, pour l'historien, est fondamentale.

La deuxième catégorie s'intéresse au livre scolaire en tant que média éducatif et moyen de communication visuelle. C'est dans cette catégorie que se situent les analyses de contenu, qui peuvent revêtir une dimension historique ou comparative, porter sur les savoirs disciplinaires, les options didactiques, les composants paratextuels, etc.

La troisième et dernière catégorie envisage le livre de classe comme facteur de socialisation ; elle concerne ce qui a trait à son efficacité et à sa réception, c'est-à-dire aux critiques et réactions que le manuel peut susciter de la part des divers acteurs sociaux, ou aux changements qu'il peut induire dans leur comportement, tant au plan national que dans un cadre international.

Après avoir sommairement analysé l'ensemble des interventions – dont certaines ont abordé concomitamment plusieurs de ces catégories –, je n'ai pu relever aucune lacune criante, même si certains aspects ont été plus abondamment traités que d'autres, notamment dans le domaine de la didactique. Certes quelques thèmes, comme les méthodes d'apprentissage de la lecture, les questions portant sur la formation des enseignants au choix et aux usages des

2. Peter Weinbrenner (1986). « Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel », *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts*, vol. 8, n° 3, p. 321-337.

manuels (ce qui n'est pas la même chose que la formation des auteurs ou l'appropriation du manuel par les élèves) ou encore les questions liées à la compréhension internationale, auraient peut-être mérité de plus amples développements, mais il n'en reste pas moins que ce colloque est à la fois révélateur et représentatif de l'état actuel de la recherche mondiale sur les manuels scolaires.

En qualité d'historien, je me suis tout naturellement interrogé sur la place faite à l'histoire dans ce colloque. Pas tant à l'histoire en tant que discipline d'enseignement qui fournit, depuis plusieurs décennies, matière à nombre de colloques où les livres de classe sont sollicités, mais, d'une façon plus générale, à la prise en compte de la dimension historique dans la recherche.

Il est en effet patent que la dimension historique a été très présente dans ce colloque : alors qu'une seule des six thématiques proposées y faisait explicitement référence – la première, « histoire d'une discipline et de son évolution » – plus d'une communication sur deux (j'en ai dénombré *au moins* 66 sur les 118 présentées) s'est inscrite dans une perspective diachronique.

Cette dimension n'est bien évidemment pas absente des communications effectuées par les historiens de profession, communications qui suivent, globalement, les grandes tendances observées par ailleurs dans le développement récent de la recherche sur l'histoire du livre et de l'édition scolaires.

On notera tout d'abord la persistance des analyses de contenu qui portent sur la critique idéologique ou culturelle des manuels. Ces analyses traitent généralement de questions qui se trouvent régulièrement reprises dans la plupart des pays : en quoi le manuel a-t-il participé de la construction de l'identité nationale ? Comment a-t-il contribué à la diffusion des valeurs civiques, morales, mais aussi religieuses ou à la vulgarisation des théories scientifiques, comme l'évolutionnisme ? De telles études ont été menées, nous l'avons vu, soit à partir de l'étude d'une série de manuels, soit à partir de l'analyse fine d'un seul ouvrage, considéré comme exemplaire.

J'insisterai également sur la part accordée dans ce colloque à la présentation d'outils de capitalisation, de diffusion et de mise à disposition des ressources, que ce soit dans une perspective patrimoniale ou avec un objectif pédagogique, ce qui constitue une orientation nouvelle et prometteuse dans ce type de manifestations :

plusieurs interventions ont traité du catalogage des fonds de manuels anciens ou de la constitution de banques de données bibliographiques ou documentaires qui permettent l'accès en ligne aux références ou, par le biais de la numérisation, aux sources primaires, imprimées ou iconographiques et, dans certains cas, en proposent des exploitations pédagogiques possibles.

L'histoire de l'édition scolaire, longtemps négligée, connaît depuis une quinzaine d'années un très fort développement, notamment au Québec et en France, mais aussi en Italie: les rapports du monde éditorial et du pouvoir politique, le rôle joué par les éditeurs dans la diffusion de l'instruction, et notamment de l'instruction populaire, l'histoire du marché de l'édition classique et l'évolution des entreprises ont également été abordés dans diverses sessions.

Parmi les autres aspects qu'il me paraît intéressant de souligner, j'évoquerai la prise en compte par plusieurs travaux de l'environnement du manuel et celle des outils substitutifs ou périphériques, l'intérêt manifesté pour le corpus iconographique et les fonctions de l'illustration ainsi que pour les composantes organisationnelles et paratextuelles des manuels.

Je voudrais aussi souligner, dans un autre registre, l'accent mis sur les composantes interculturelles des manuels et sur leur dimension transnationale, c'est-à-dire sur les influences qui se sont exercées et s'exercent encore entre les productions scolaires des divers pays, ce qui jette un éclairage intéressant sur un domaine dont on a généralement tendance à affirmer un peu trop rapidement qu'il est «résolument national».

Mais ce colloque illustre aussi une autre tendance lourde de l'histoire du livre et de l'édition scolaires: la dimension historique n'est plus l'apanage des historiens de profession. Nombre de chercheurs issus d'horizons différents ne se contentent plus de recourir aux travaux des historiens, mais mènent eux-mêmes des recherches en ce domaine, le plus souvent d'ailleurs parce que les historiens n'ont pas les outils conceptuels pour aborder ces questions ou parce que leur questionnement est d'une autre nature.

Ce souci de l'ancrage historique s'est manifesté d'entrée de jeu dans le colloque, et de manière apparemment paradoxale, dans des interventions consacrées aux outils du futur. Cela montre que le manuel, en dépit des critiques et des mises en cause de diverses natures dont il fut et est encore fréquemment l'objet, s'inscrit dans

une longue tradition, dans un continuum commun à nos sociétés occidentales. Dans un univers éducatif où dominent les incertitudes et se succèdent les réformes, le manuel constitue – même s’il évolue – un facteur de stabilité et, serait-on presque tenté de dire, de sécurité : investi d’un statut qui transcende les générations, il accèderait à une certaine forme de pérennité³. Éric Bruillard évoquait en ces termes la prégnance formelle du manuel dans la constitution des outils issus des nouvelles technologies.

Le passé permettrait ainsi de mieux comprendre la complexité du présent et d’éclairer un avenir incertain : de nombreuses communications ont évoqué l’intérêt d’une étude des manuels anciens qui permette, si je reprends le titre de l’une d’elles, de « comprendre les manuels scolaires d’hier pour concevoir le matériel didactique d’aujourd’hui ». A été ainsi affirmée, plus généralement, la valeur heuristique de la comparaison des productions scolaires d’époques diverses, au même titre que celle des productions scolaires d’aires culturelles variées.

Cette diversification des acteurs de la recherche qui caractérise aujourd’hui l’histoire du livre et de l’édition scolaires va, on le voit clairement, bien au-delà du souci académique d’un « éclairage historique introductif ». Plus profondément, le questionnement des manuels d’antan correspond à une quête du sens, à la nécessité de définir l’action présente dans un processus de longue durée, ce qu’autorise précisément la production continue et intarissable de l’édition classique.

Cela étant, de telles initiatives ne manquent pas de soulever des problèmes d’ordre méthodologique qui, à défaut d’être toujours résolus par l’historien, lui sont familiers, mais que n’envisage pas nécessairement le chercheur qui s’aventure dans le domaine de l’histoire. Le risque est alors grand de poser aux anciens manuels des questions qui, si elles ont un sens et une réelle pertinence aujourd’hui, n’en avaient guère à l’époque où ils furent conçus. Michel Berré a évoqué certains de ces points de méthode. D’autres sont apparus à l’occasion des exposés : sur quels critères fonder la représentativité d’un échantillon de manuels ? Dans quelles conditions les manuels furent-ils produits, choisis, « consommés » ? Pour quels publics ? Quelle périodisation retenir et quelle attitude adopter

3. Alain Choppin (1981). « Pérennité du manuel scolaire », dans *Les technologies de communication au service de l’éducation*, Paris, Ministère de l’Éducation, p. 135-138.

face à des manuels dont la multiplicité des éditions et la longévité éditoriale nous étonnent aujourd'hui? Autant de questions dont les réponses supposent une connaissance du contexte historique. Autant de questions dont les réponses (ou l'absence de réponses) ont nécessairement des incidences sur les résultats et leur interprétation.

Mais je m'empresse d'ajouter que la réciproque est tout aussi vraie: l'historien qui, dénué des savoirs théoriques nécessaires, investit le champ de la didactique, de la linguistique ou encore de la musicologie, s'expose à des avanies similaires, à cette différence près qu'il se heurte rapidement à des obstacles de compréhension qui, soit le dissuadent d'aller plus avant, soit l'incitent à solliciter – et c'est souvent le cas – la collaboration de spécialistes du domaine.

Et c'est sans aucun doute là que se situe l'un des apports essentiels de ce colloque: avoir opéré le rassemblement et la confrontation en un même lieu de chercheurs qui travaillent sur un objet commun, mais dont les origines géographiques, les cultures scolaires, les spécialités, les perspectives, les démarches, les expériences, les centres d'intérêt... sont divers. Une telle situation suscite nécessairement des questionnements, invite au dialogue et aux échanges, ouvre sur de nouvelles perspectives, modifie le regard sur des objets pourtant si familiers et concourt à des enrichissements réciproques: «La recherche sur les manuels scolaires, écrivait Peter Weinbrenner en 1992, est une entreprise extrêmement complexe, pluridimensionnelle, aux perspectives multiples, qui ne peut être menée à bien que dans le cadre d'un travail collectif et interdisciplinaire⁴.»

C'est à ce double souci d'appréhender le livre de classe dans une perspective holistique et de susciter le dialogue entre les divers univers dont participe «le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain» que me semble avoir magistralement répondu le colloque de Montréal.

4. Peter Weinbrenner (1992). «Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung», dans Karl Peter Fritzsche (dir.), *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*, Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg Verlag, p. 52. (Studien zur internationalen Schulbuchforschung Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts; 75).



CONCLUSION

Le manuel scolaire devenu objet d'étude

*Michel Allard,
avec la collaboration de Paul Aubin et
Monique Lebrun*

Selon Alain Choppin, l'un des plus renommés spécialistes mondiaux de l'étude des manuels, le colloque qui s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal et à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec s'inscrit comme l'un des plus importants qui ait jamais eu lieu dans le monde, tant par le nombre des participants que par la diversité des exposés. L'affirmation étonne et laisse perplexe. Pourquoi le manuel, type d'imprimé aux variations multiples, qui compte parmi les plus anciens et les plus pratiqués, a-t-il été en quelque sorte longtemps négligé par les chercheurs ?

Est-ce parce qu'il est trop familier à l'ensemble de la population ? Car, qui n'a pas tenu, un jour ou l'autre dans ses mains, un manuel qu'il a aimé ou détesté ? Pour plusieurs, ce fut le premier livre de lecture ; pour certains, ce fut un livre de chevet ; pour d'autres, il trouve encore sa place dans les rayons de la bibliothèque ou compte parmi les trésors conservés dans la cave ou le grenier.

Est-ce parce qu'il est trop populaire en ce sens qu'il vulgarise, démocratise, mais sans doute déforme en le simplifiant un savoir savant seul digne d'intérêt de la part des chercheurs ?

Quoi qu'il en soit, la situation est en train de changer car, au terme de ce colloque, le moins que l'on puisse affirmer c'est que l'étude des manuels se porte de mieux en mieux, non seulement au Québec mais aussi à travers le monde. Quelques données quantitatives en témoignent. En effet, plus de quatre cents personnes se sont inscrites et ont participé aux activités prévues au programme. Les participants provenaient de plus de vingt pays différents; c'est là un indice révélateur du fait que l'étude des manuels est devenue un sujet universel. Plus de cent vingt exposés ont été présentés au cours de ce colloque, c'est donc dire que les participants n'étaient pas que de simples auditeurs mais de véritables chercheurs menant des études sur les manuels scolaires. Enfin, le nombre d'étudiants, près de cinquante, qui ont présenté une communication, témoigne de l'intérêt que cet objet d'études soulève auprès de la relève.

Mais au-delà de ces chiffres, c'est la diversité et la qualité des communications qui témoignent le mieux à la fois du succès du colloque et de la richesse des manuels comme objet d'études. Trois principales tendances se dégagent des exposés, à savoir: les fonctions pédagogique et idéologique du manuel ainsi que son rôle économique.

Plusieurs communications ont porté sur la fonction pédagogique du manuel. Le maître l'utilise pour transmettre un savoir et l'élève, pour l'apprendre. Envisagée dans cette perspective, l'étude du manuel permet d'aborder à la fois dans l'espace et dans le temps des thèmes aussi diversifiés que le contenu du savoir dispensé par l'école, l'écart entre le savoir savant et le savoir enseigné, l'histoire d'une discipline scolaire, la critique des choix disciplinaires et didactiques, l'exposition de théories d'apprentissage, la variété des courants pédagogiques, etc. Plusieurs exposés ont démontré que le manuel est devenu, au fil des ans, bien plus qu'un simple condensé des notions dites essentielles d'une discipline: c'est un outil de transmission du savoir supposant découpage, progression et suggestions d'activités. Bref, indépendamment des programmes d'études, des courants pédagogiques, des méthodes ou des autres outils pédagogiques, le manuel scolaire persiste en s'adaptant.

Plusieurs conférenciers ont démontré clairement que le manuel scolaire est beaucoup plus qu'un simple instrument d'enseignement et d'apprentissage. C'est l'un des moyens privilégiés pour transmettre aux générations montantes des valeurs qui tiennent à la fois du civisme, du nationalisme, de la morale, de l'hygiène, de la bien-séance, etc., bref, du comportement social, politique ou culturel à adopter dans la société. Il apparaît alors comme une importante source d'information sur les valeurs et les idéologies.

Témoin de l'évolution de la société, le manuel scolaire en est aussi un des agents de changement: il présente aux enfants un modèle de ce qu'ils sont ou de ce qu'on voudrait qu'ils deviennent; on comprend dès lors que les principales institutions, comme les Églises et l'État encadrant l'école, aient surveillé de près le contenu des livres utilisés en classe.

Considéré sous ces angles, le manuel devient alors un véritable objet culturel qui enseigne et renseigne sur la société dont il est issu. Il joue un double rôle créateur en façonnant un contenu qui devient à la fois assimilable (c'est l'objectif didactique) et socialement utile (c'est l'objectif social).

Enfin, quelques exposés – mais à notre avis trop peu – ont porté sur le rôle économique du manuel scolaire. Et pourtant, quelques exposants ont souligné la pérennité dans le temps de la production de manuels et son importance. Avant même l'invention de l'imprimerie, les élèves, pour aider leur mémoire défaillante, ne se contentaient pas d'écouter le maître, mais notaient leurs exposés qui devenaient en quelque sorte des manuels sous forme manuscrite. L'invention de l'imprimerie, en permettant de diffuser massivement un savoir uniforme a grandement contribué au progrès et à la diffusion du manuel.

Le manuel, il faut aussi le noter, a connu une production abondante. Uniquement au Québec, on a retracé jusqu'à ce jour plus de 20 000 titres imprimés. Certains sont devenus de véritables *best-sellers*.

La production du manuel est aussi passablement diversifiée. Non seulement varie-t-elle en fonction des différentes disciplines enseignées à l'école, mais aussi en fonction de la langue, des clientèles visées, etc. Bref, quelques exposés ont clairement démontré que le manuel s'inscrit dans une chaîne économique s'étirant de sa rédaction jusqu'à sa distribution.

En somme, la diversité et la qualité des exposés prononcés lors de ce colloque témoignent que le manuel convie à une étude à la fois analytique et synthétique de la société. L'étude des manuels comporte de multiples facettes, non seulement sous l'angle historique mais également sous l'angle culturel au sens le plus large de ce terme.

Toutefois, à la fin de ce colloque, il apparaît que le champ d'études que représente le manuel n'a pas donné encore tous ses fruits. La récolte s'annonce encore abondante et de qualité. En effet, outre son rôle économique, il faudrait inventorier puis analyser les outils pédagogiques conçus ou non en fonction de lui ou qu'on a voulu à un moment ou à un autre lui substituer. Ainsi, au manuel classique se greffent des livres du maître, des cartes murales de toutes sortes, des jetons, des arbres historiques, des cahiers d'exercices, des trousseaux dites pédagogiques, ou encore des moyens audiovisuels comme des disques, des films, des diapositives, des films fixes et, depuis peu, des sites complets sur Internet ou sur cédéroms. Tous ces outils ont fait l'objet de peu d'études alors qu'ils mériteraient qu'on les scrute de plus près, car ils témoignent non seulement du progrès technologique mais aussi de l'évolution à la fois matérielle et pédagogique du manuel.

Il importerait aussi de déterminer l'influence que les progrès graphiques ont eue sur le manuel, plus spécialement sur son dispositif pédagogique. La combinaison et l'interaction des deux dispositifs ont si bien facilité à la fois l'enseignement et l'apprentissage que, peu à peu, le contenu disciplinaire s'est amenuisé au profit d'un dispositif pédagogique tirant avantage des progrès technique et technologique. À la limite, on pourrait même s'interroger à savoir si, aujourd'hui, le manuel scolaire a pour première fin de faire apprendre ou de plaire pour ensuite faire apprendre.

Enfin, il faut noter que si le contenu des manuels a retenu l'attention d'une grande majorité des participants, très peu se sont attardés à étudier les auteurs eux-mêmes et en particulier les fondements de leur pensée pédagogique. Certes, il est peut-être difficile de connaître les auteurs des manuels qui parfois se cachent sous des pseudonymes ou encore signent leurs œuvres sous l'expression « une réunion de professeurs ». Il arrive même que dans certaines communautés religieuses, et elles ont publié un nombre important de manuels, c'est le supérieur qui signe les manuels en lieu et place des véritables auteurs. Malgré ces pratiques qui prêtent à confusion, il

serait pertinent d'étudier les auteurs en ne se limitant pas aux seuls manuels qu'ils ont rédigés mais aussi en analysant leurs autres écrits et, lorsque faire se peut, en les interviewant.

Enfin, à une époque où Internet est en train de bouleverser les modes de communication et les moyens de transmission du savoir, on peut légitimement se demander si le manuel scolaire est en voie de disparition. Chaque fois que des progrès techniques ou technologiques bouleversent le monde des communications, chaque fois que de nouvelles théories éducatives ou plus modestement de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont introduites dans l'école, chaque fois que les autorités procèdent à une réforme du système scolaire, il s'en trouve pour prédire la mort du manuel scolaire. Et pourtant, le manuel demeure. Pourquoi? Des exposés présentés lors de ce colloque, il se dégage deux caractéristiques qui, à notre humble avis, peuvent expliquer la pérennité du manuel. D'abord, dans son essence, le manuel a pour objet de présenter dans un langage le plus compréhensible possible, à l'aide de dispositifs pédagogique et graphique, les éléments fondamentaux d'une matière. À ce titre, il s'adapte dans l'espace et dans le temps tant à ses usagers qu'aux changements de diverses natures. Puis, le manuel est habituellement d'un format facile à manier et doté d'une facture matérielle robuste, il peut ainsi résister à tous les avatars. Somme toute, le manuel demeure un guide utile et commode qui oriente l'apprenant dans les méandres du savoir. Nous lui prédisons une longue vie.



TABLE DES MATIÈRES DU CÉDÉROM

Avant-propos

Monique Lebrun

1. La fonction éducative des manuels

Penser le manuel, penser l'éducation

Micheline Cambron

Méthodologie pour une analyse didactique des manuels
scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple

Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça S. Carvalho

L'utilisation des manuels scolaires dans les écoles primaires
du Québec: résultats de quinze ans de recherche

*Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun, François Larose,
Philippe Maubant, Véronique Lisée, Anderson Oliveira et
Sylvie Routhier*

Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique
de l'Ouest: quelle image de la langue et de l'apprentissage?
Appui ou contrainte pour l'intervention éducative?

Colette Noyau

2. Les manuels, la pédagogie et les apprenants

Le manuel peut-il changer la motivation des apprenants
de langues étrangères?

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Une appropriation précoce des manuels pour les élèves nouveaux arrivants? Une recherche formation

Isabelle Cévènes et Jean-Pierre Dartigues

La compréhension dans les manuels de lecture au cycle 3

Elisabeth Nora

La représentation de l'observation comme outil d'analyse épistémologique des manuels scolaires

Patrice Saint-Louis

Le manuel scolaire grec: nouveau caractère, nouvelle fonctionnalité

Marie-Zoi Fountopoulou et Aggeliki Mastromichalaki

Un manuel de pédagogie marquant au Québec de la première moitié du xx^e siècle: la *Pédagogie théorique et pratique* de M^{gr} Ross

Marcel Lajeunesse

Constructivisme et manuel scolaire au collégial: une rencontre interactive, sociale et réflexive du lecteur avec le savoir

Suzanne Turmel

Une analyse épistémologique des rapports aux savoirs sous-jacents à un manuel d'histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire: quelques observations

Geneviève Therriault, Léon Harvey et Philippe Jonnaert

3. Les manuels et les technologies de l'information et de la communication

ÉduWeb, un environnement d'apprentissage sur le site du Musée McCord

Marie-Claude Larouche

Le manuel scolaire entre au musée: perspectives muséologiques

Anik Meunier

Évolution des didactiques au regard des manuels scolaires: du manuel papier au manuel numérique

Pascale Gossin

Évolution de l'enseignement d'information et communication au lycée technologique français. Étude des manuels scolaires de sciences et technologies de la gestion

Emmanuelle Brossais, Nathalie Panissal, Yves Matheron, Annie Ludwig-Legardez, Alain Legardez et André Terrisse

Le fonds de manuels scolaires de l'Institut national de recherche pédagogique

Philippe Marcerou

Le Réseau PATRE-MANES, une expérience d'intégration de bases de données de manuels scolaires européens et latino-américains et ses implications pour la « nouvelle » histoire de l'éducation culturelle

Marc Depaepe, Frank Simon, Gabriela Ossenbach, Miguel Somoza, et Ana Maria Badanelli

4. La production et la diffusion des manuels scolaires

Étude longitudinale du livre scolaire chez Hurtubise HMH entre 1965 et 2004

Martin Doré

La présence de la publicité dans les manuels scolaires brésiliens : enjeux éducatifs ou commerciaux ?

Nancy Oliveira

Redécoupages disciplinaires et positionnements éditoriaux. L'exemple du français au cycle 3 en France

Brigitte Louichon et Pierre Sémidor

Les manuels de français en Espagne après la loi Moyano (1857) : élaboration, édition, commercialisation

Juan F. García Bascañana

L'image dans les manuels scolaires : illustration ou construction du savoir ?

Aurélie Lathene-Da Cunha

5. Les manuels, la nation et l'identité

Nos ancêtres, les blonds. Stratégies narratives et construction identitaire dans les manuels d'histoire de l'Antiquité en France et en Allemagne de 1900 à 1960

Christian Weiss

Between Nature and Nation: History Textbooks in Canada and Australia, 1880-1950

Nancy Christie

Voyage à travers le Mexique par deux orphelins : un modèle de lecture française

Lucía Martínez Moctezuma

Les tours de la nation par le manuel: exemples européens et canadiens aux XIX^e et XX^e siècles

Patrick Cabanel

L'alphabétisation réussie des Innus (Montagnais) au XVIII^e siècle: le père de La Brosse et son abécédaire en langue innue

Anne-Marie Baraby

L'histoire dans les manuels de l'Alliance israélite universelle: de la fin du XIX^e au milieu du XX^e siècle

Colette Zytnicki

Aspects culturels et interculturels des manuels d'apprentissage du français dans les Pays-Bas du XVI^e au XIX^e siècle

Marie-Christine Kok Escalle et Madelaine van Strien-Chardonneau

La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle

Monique Lebrun

Islam et monde arabe vus par les manuels scolaires en France

Soufian Al Karjousli

Les représentations de l'Autre dans les manuels de français langue seconde au Québec

Mourady El-Hélou

6. Les manuels et l'évolution de la société

Aspects fondamentaux d'une éducation traditionnelle dans les manuels scolaires portugais du milieu du XX^e siècle

António Gomes Ferreira

The Perception of Primary School Teachers Regarding Textbooks and Printed Curricular Materials

Jesús Rodríguez Rodríguez et Maria Lourdes Montero Mesa

Mothers for Spain by the Grace of God: The Emotional Indoctrination of Children in Primary School Textbooks During the First Two Ministries of National Education in Francoist Spain (1939-1956)

Kira Mahamud

Nostalgie de la leçon d'histoire en Europe de l'Est. Le scandale d'un manuel scolaire d'histoire dans la Roumanie post-Ceausescu

Gabriel Marin

L'enseignement des valeurs morales et civiques par le biais des manuels de français pour Espagnols (1850-1950)

Denise Fischer-Hubert

Le manuel de FLE en Roumanie: discours didactique en contexte sociopolitique

Cécilia Condéi

Les systèmes de valeurs dans un manuel de lecture de la fin du XIX^e siècle

Morgan Le Thiec Rautureau

Enseignement du FLE et transmission de valeurs socioculturelles: le cas de la Flandre, 1950-2000. Prolegomènes à une contribution à l'étude de la mémoire pédagogique

Nico Lioce

Évasion et politisation, identité et «amitié»: les manuels de français dans la RDA des années 1970

Manuel Meune

Les manuels scolaires et la réforme de l'instruction universelle en France dans les années 1830-1900

Jean-Yves Mollier

Des manuels d'ailleurs qui disent l'ici: une vision de l'interculturel dans l'Union européenne aujourd'hui

Nathalie Auger

7. Les manuels, témoins de l'évolution de l'enseignement des sciences

L'introduction de l'éducation à l'environnement pour un développement durable dans le système scolaire français. L'exemple des sciences de la vie et de la Terre en classes de 6^e et 5^e (jeunes de 11-13 ans)

Guillemette Berthou-Gueydan

Les manuels de sciences à l'école primaire en France: leur évolution au cours des trente dernières années

Guillemette Berthou-Gueydan et Hélène Merle

Regards sur l'évolution des manuels de sciences physiques de 1900 à nos jours. Hommage à Bernard Caillaud

Brigitte Quentin-Heuzé

Le pendule pesant en classe terminale scientifique: un siècle de problématisation (1902-2002)

Muriel Guedj-Chauchard, Daniel Joz et Jean-Michel Dusseau

L'introduction du principe de conservation de l'énergie dans l'enseignement secondaire français, vue à travers quelques manuels de physique

Muriel Guedj-Chauchard

L'image des sciences proposée par un manuel de sciences québécois du primaire

Émilie Morin

Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux XIX^e et XX^e siècles: interactions entre connaissances, valeurs et contexte socioculturel

Marie-Pierre Quessada et Pierre Clément

Les manuels de *Connaissances scientifiques usuelles* des Sœurs de Sainte-Anne, 1923-1956

Andrée Dufour

Étude de la technologie de l'électricité selon une approche système

Abdeljalil Métioui

Darwinism in Secondary Natural Science Textbooks during the Restoration of the Spanish Monarchy (1874-1902)

Margarita Hernández

Les grandeurs dans les manuels à l'école élémentaire: cloisonnement ou rapprochement entre deux champs disciplinaires, mathématiques et physique

Jean-François Favrat et Valérie Munier

8. Les manuels, témoins de l'évolution de l'enseignement des langues et lettres

Les manuels scolaires dans l'histoire de l'enseignement des langues: intérêt et limites des répertoires pour la constitution d'un domaine de recherche

Michel Berré

Les manuels d'anglais dans le système scolaire de Côte d'Ivoire. Évolution et perspectives

Issiaka Doumbia

Manuels de français langue étrangère et enseignement grammatical: quels rapports théorie-pratique?

Estela Klett

Les repères culturels dans des ensembles didactiques en français langue d'enseignement au primaire: analyse descriptive

Elise Cournoyer

La lecture littéraire dans le manuel *Reflets 1*

Rita Jover-Faleiros

Le manuel de langue vivante étrangère (LVE) : quelles variations dans les références ?

Jocelyne Accardi

Analyse critique de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage du débat régulé en classe de français au secondaire

Roxane Gagnon

La présence des auteurs nés à l'étranger dans les manuels d'histoire littéraire québécoise consacrés à l'enseignement au collégial

Isabelle Gagnon

Conception de la norme dans le *Manuel de la parole* d'Adjutor Rivard (1928)

Denis Dumas

Le cahier d'activités grammaticales : témoin privilégié de l'évolution de la didactique de la grammaire

Priscilla Boyer

L'ouvrage de grammaire dans les classes du secondaire. Qui s'en sert ? Pourquoi ?

François Vincent et Marie Nadeau

Linguistique et grammaire scolaire : la quatrième grammaire scolaire dans les manuels de collège

Claude Vargas et Anita Tcherkeslian-Carlotti

La réception littéraire et didactique des *Fables* de La Fontaine dans les manuels du collège français de 1980 à 2000

Marlène Lebrun

9. Les manuels, témoins de l'évolution de l'enseignement des sciences humaines et des arts

La didactique des sciences humaines et les réformes de 1905 à 1964, telles que vues à travers les manuels et les programmes : rupture, continuité ou évolution

Nicole Lebrun et Claudette Gagné

Construire l'histoire : un manuel d'histoire pour demain.

Fondements didactiques et épistémologiques

Jean-Louis Jadouille

L'histoire du Québec et du Canada telle qu'elle se présente par l'intermédiaire de manuels (et d'enseignants) albertains et québécois

Peter Heffernan

Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIX^e siècle

Ollivier Hubert

Le manuel d'histoire comme agent de construction de la nation : le cas canadien

Alexandre Lanoix

La libération de la France à travers les manuels scolaires et les films fixes d'enseignement de la IV^e République

Didier Nourrisson

Un manuel scolaire en histoire et éducation à la citoyenneté pour la réforme de l'enseignement au secondaire au Québec

Félix Bouvier

L'histoire de l'enseignement musical scolaire en France à travers les manuels au XIX^e et au XX^e siècle : naissance d'une discipline et évolution des conceptions pédagogiques

Claire Fijalkow

Que reste-t-il de notre histoire ?

Olga Hazan

L'Antiquité de tous les dessins. Dessins architecturaux savants et illustrations scolaires

Jean-Pierre Martinon

Comment sensibiliser les futurs professeurs aux théories explicites et implicites de l'histoire de l'art ? Quelques exemples typiques issus de manuels scolaires

Marie-Émilie Ricker

Du livre d'église au manuel scolaire : les mutations du catéchisme à l'école québécoise (1888-1964)

Brigitte Caulier

Du catéchisme à l'histoire religieuse dans l'enseignement public québécois, d'après les programmes de 1923

Paul-André Turcotte

10. Les manuels, témoins de l'évolution de l'enseignement des mathématiques

L'enseignement du numérique au secondaire. Témoignages des manuels comme mémoire du savoir enseigné

Alain Bronner

Statut et forme des savoirs institutionnalisés dans les manuels. Le cas des équations du premier degré

Alain Bronner et Mirène Larguier

Analyse historique de l'enseignement de l'arithmétique dans les manuels du secondaire au Québec au cours du XX^e siècle: finalités et contenus

Alexandre Ducharme Rivard, Nadine Bednarz et

Louis Charbonneau

Mathematics Textbook Reform in the Progressive Era: The Case of David Eugene Smith

Eisso J. Atzema

Teaching Modernity: Mathematics, Culture, and Schoolbooks in 19th and early 20th Century Ontario and Quebec

Chad Gaffield

Les pratiques sociales didactisées relatives aux fractions dans les manuels québécois utilisés pour l'enseignement des mathématiques en sixième année

Miranda Rioux et Cathy Arsenault

Conclusion: le manuel scolaire devenu objet d'étude

Michel Allard, avec la collaboration de Paul Aubin et Monique Lebrun

