*Note sur le projet IA sur les manuels scolaires BNF*

*Manuels scolaires numérisés par la BnF*

De nombreuses recherches ont porté sur les manuels et livres scolaires[[1]](#footnote-1), et de nouvelles publications continuent de prolonger les chantiers engagés[[2]](#footnote-2). Le processus de numérisation des collections de manuels et de livres scolaires permet à l‘évidence d’envisager de nouvelles recherches. La BnF numérise actuellement un corpus documentaire consacré à l’éducation avant 1920 ; ce corpus doit donner lieu à une sélection Gallica éditorialisée. Xavier Riondet, maître de conférence à l’Université de Lorraine et chercheur associé à la BnF, dont le sujet de recherche porte sur la fabrique du commun dans les manuels de la troisième république, explorera différentes pistes sur des corpus de quelques dizaines de manuels en lien avec son sujet, en relation avec Laurence Jung, cheffe du service Sciences sociales. Ce travail sera mené en lien avec la création et la valorisation d’un corpus numérique effectuée par le service Sciences sociales, département Philosophie, histoire, sciences de l’homme à la BnF. Certains manuels sont déjà numérisés avec des qualités variées, la plupart sont OCRisés. Ceux qui sont actuellement envoyés en numérisation sont systématiquement traités en couleur et OCRisés.

Nous proposons l’exploration de deux grandes thématiques :

* **La représentation de la société française dans les manuels de leçons de chose de la troisième république :**

Les lois Ferry de la fin du XIXeme siècle, relatives à l’obligation scolaire, la gratuité et la laïcité de l’Ecole primaire ont permis de concrétiser le travail d’organisation de l’enseignement primaire par l’Etat amorcée quelques décennies auparavant. Une des avancées plus remarquables a consisté à développer l’enseignement des sciences en privilégiant les leçons de choses, une approche pédagogique où il s’agit de tirer profit de l’environnement de l’enfant en abordant des situations concrètes.

La loi du 28 mars 1882 inscrit dans les programmes obligatoires de l’école primaire l’enseignement des sciences physiques et naturelles, rapprochant dès lors l’éducation du peuple et l’enseignement scientifique. Un des premiers livres scolaires dans cette période et sur ces questions est le fait de Paul Bert. Dans *La Première Année d’enseignement scientifique*, l’auteur donnait comme objectif à son travail le fait « d’établir cette rectitude du jugement chez les enfants » face au scepticisme et aux superstitions (Bert, 1884, p.3). Cette importance des sciences dans l’enseignement primaire fut l’occasion de munir les écoles de musées scolaires, de manière à manipuler les objets de l’environnement de l’enfant en réfléchissant à des modèles pédagogiques moins abstraits. Cette réflexion pédagogique marqua également les manuels scolaires dédiés aux questions scientifiques. Cet effort didactique effectué dans la mise en forme du manuel pouvait être pluriel : mise en évidences des notions importantes, surlignage des mots devant retenir l’attention des enfants, usage de gravures accompagnées de légendes et des résumés de leçon et quelques questions portant sur des faits principaux. Pierre Kahn a particulièrement insisté sur la présence de la formation « éléments *usuels* des sciences physiques et naturelles » dans la Xe section du nouveau programme des écoles primaires publiques en jeu dans les arrêtés du 27 juillet 1882 (*ibid.*, p.68). Cet adjectif « usuel » renvoie indiscutablement au caractère pratique que doit revêtir cet enseignement dans le primaire au contraire de la dimension pleinement scientifique attendu dans le cadre de ces contenus dans le contexte des lycées. Il est intéressant d’observer qu’à partir de 1892, les manuels de science évoluent : ils ne sont plus nécessairement le fait d’une élite scientifique mais ils sont de plus en plus écrits par des auteurs ayant la culture du primaire, qu’ils soient inspecteurs primaires ou qu’ils officient en école normale, tels Oscar Pavette, Jean Dutilleul, E. Ramée ou E. Cuissart (Kahn, 2002, p.67).

Les manuels de leçon de choses poursuivaient des fins de vulgarisation scientifique. Mais leur originalité consistait aussi dans l’approche de la science : la plupart des leçons partaient de l’observation de l’environnement des enfants : la nature, la ferme mais aussi les métiers du bâtiment voire l’industrie. Ils constituent une certaine vision de la société, dans laquelle les métiers populaires sont fortement valorisés. Cela pose la question de la reproduction sociale implicite dans l’école de la troisième république. Il serait intéressant de déterminer la proportion entre activités rurales et citadines, la représentation de l’industrie, la mention éventuelle de professions intellectuelles. Une étude lexicologique semble assez facile à mener à partir d’une liste d’activités et de métiers. Une étude des illustrations ou des légendes des illustrations est également possible.

C’est une triple question qui se trouve sans doute en jeu dans ces leçons de choses scientifiques. A quels métiers se destinent les enfants des écoles primaires ? Quelles représentations traversent ces contenus scolaires lorsqu’ils portent sur ces activités ? Quels types de métiers gagneraient à se perfectionner ou se moderniser, via le progrès scientifique et le développement de la connaissance scientifique pour permette à la société française de croître ?

Le corpus permettant de travailler sur ces questions pourrait être complété par un corpus de romans scolaires et de livres de lecture de la IIIe République dans lesquels les récits présentent des trajectoires d’individus, des histoires de famille dans lesquelles sont dépeints des bourgs, des villages et des villes ainsi que les différentes professions que l’on peut y retrouver et les stéréotypes qui y sont alors à l’œuvre.

Si l’on a régulièrement cherché à objectiver les idéologies en jeu dans les manuels scolaires d’histoire, les recherches ont peu porté sur ce que donnaient à voir les manuels de sciences, notamment en ce qui concernent les métiers et professions en jeu, et les représentations à l’égard de ces activités ainsi que les surdéterminations de certains contenus. Un premier aperçu permet de constater par exemple la place considérable encore accordée aux activités agricoles qui rythment la vie de l’école primaire, école du peuple sous la troisième république (les enfants de la bourgeoisie allaient d’emblée dans les petites classes des lycées). Dans la préface de *Notions élémentaires et méthodiques d’agriculture, d’horticulture et d’arboriculture à l’usage des écoles primaires* (1889), l’auteur, l’inspecteur primaire Oscar Pavette, restituait le contexte français : « Notre pays traverse depuis quelques années une crise agricole qui préoccupe tous ceux qu’intéresse la prospérité de notre belle France » (p.5). Les connaissances scolaires liées à l’agriculture étaient explicitement connectées à des enjeux économiques, Pavette rappelant à cet égard l’importance que l’agriculture « puisse lutter avantageusement contre la concurrence étrangère » (*ibid.*, p.6). L’auteur rappelait dans ces quelques pages la concomitance des lois votées par le Parlement pour organiser l’enseignement agricole avec l’augmentation des droits d’importation sur les blés étrangers, et au milieu de cela, d’innombrables encouragements, comme les prix spéciaux attribués aux instituteurs engagés dans l’enseignement agricole, et de diverses initiatives, comme la création d’écoles-pratiques et de fermes-écoles (*ibid.*, p.5).

* **Luttes des références dans le récit national des manuels scolaires :**

L’historien Christian Amalvi a brillamment montré comment différentes interprétations de l’histoire de France s’étaient succédées et affrontées, selon leur période. Un exemple significatif fut le traitement historiographique consacré à Napoléon Bonaparte. Le développement des outils technologiques permet sans doute d’observer à nouveaux frais les différents jeux de filiation de figures historiques déployés dans les manuels produits par des auteurs se caractérisant parfois par des positions politiques et idéologiques différentes.

Une première piste pourrait être liée à la volonté de fédérer à l’œuvre dans certains manuels d’histoire républicains. On se rappellera que la première de couverture du manuel *Histoire de notre Patrie depuis les temps les plus reculés jusqu’à nos jours*, se distinguait par la mise en exergue d’une citation de Jules Ferry : « Pour bien aimer la France, il faut la connaître ». L’auteur de ce manuel destiné aux élèves des écoles normales, Edgar Zevort, expliquait en préface qu’il ne convenait pas nécessairement de juger rétrospectivement les actes et les personnes, mais au contraire d’assumer son histoire nationale : « Notre Patrie, cela comprend tout » (1884). Pourtant, même si les critiques dans ces manuels restent parfaitement explicites à l’égard de l’Empire et du Second Empire, c’est néanmoins un geste rassembleur qui est au cœur de ce travail à destination des écoles. Aussi écrit-il : « Respectons donc la France d’hier, pour obtenir, à notre tour, la France de demain ». Ce que l’auteur appelle un « parti-pris d’impartialité et d’indulgence » se comprend dans le contexte de concurrence entre Etats, il s’agit pour l’auteur de procéder de la même manière que d’autres systèmes nationaux. Rassembler autour d’un faisceau de tendances sur lequel il pouvait y avoir un consensus et une adhésion minimale, ce qui ne signifie pas de rassembler toutes les tendances. Comme l’écrivait Zevort : « La France ne voulait pas plus du drapeau blanc des royalistes que du drapeau rouge de la Commune » (1884, p.440). Dans le *Cours élémentaire d’Histoire de France* de Régis Jalliffier et d’Henri Vast, il est suggéré que la France constitue « une grande famille » (1883, p.3).

Bien qu’il y ait une volonté de réconciliation, la perception des acteurs et de certains événements peuvent varier d’un manuel à un autre. Malgré ces divergences ponctuelles, une tendance assez lourde reste cependant la détestation révolutionnaire. Les manuels évoquent avec plus ou moins de précisions les acquis sociaux et politiques tout en vomissant le processus en lui-même et les dégâts collatéraux que cela a pu occasionner. Les événements révolutionnaires de la fin du XVIIIe siècle et le mise en place de la première République sont interprétés de différentes manières : Zidler (1879) sauve du bilan de la Convention certaines « institutions utiles », comme l’Ecole Polytechnique, l’école normale ou le Conservatoire, alors que Magin et Grégoire (1879) y voit une période de dictature. Globalement, il y a néanmoins une « institutionnalisation » de la Révolution française (Citron, 1987, p.22) dans les contenus et dans la société française. Mais c’est sur l’épisode révolutionnaire qui eût lieu entre mars et mai 1871 qu’un véritable consensus d’adversité peut s’observer. Au sujet de la Commune, une grande figure de la discipline historique comme Victor Duruy parla de « l’abominable insurrection de 1871 ». Dans un abrégé publié en 1873, Emile de Bonnechose évoquant au sujet de la Commune des « gens sans aveu, infecté de doctrines socialistes les plus dangereuses, ennemis déclarés de la religion, de la propriété, de la famille, bases de toute société régulière » (1873, p.251). Pour rendre compte de la Commune, Cons utilisait les termes d’« insurrection », de « guerre civile », d’ « anarchie » et de « luttes affreuses, meurtres et incendies » (1881, p.349). Dans un manuel pour le cours moyen, Gustave Ducoudray faisait la remarque suivante : « Des ambitieux, exploitant les souffrances de la population parisienne et sa colère, soulevèrent une partie de la garde nationale (18 mars 1871) et organisèrent une Commune » (Ducoudray, 1884, p.247).

Le respect de ce passé était-il pour autant effectif dans les faits, c’est-à-dire dans les manuels ?

Une deuxième piste reposerait sur la confrontation entre corpus de manuels républicains destinés aux écoles publiques et corpus de manuels adoptés par les écoles chrétiennes. Cela permettrait de mettre au jour les oppositions entre les deux France de façon quantitative.

Une troisième piste consisterait à objectiver avec une précision nouvelle chez tel ou tel auteur le type de récit produit et le type de références mobilisées, et de pouvoir mieux mettre en évidence les différences entre auteurs de manuels. Cela permettrait de bien cartographier les tendances différentes à l’œuvre dans les guerres de manuels, qui ne se résumeraient pas nécessairement à un dualisme républicain/clérical, mais à un éventail de positions bien plus grandes. Derrière la convergence idéologico-politique d’une masse de manuels signés par des individus se distinguant souvent par des socialisations communes (collège, ENS, etc.) peuvent subsister parfois des différentes de positionnements épistémologiques, idéologiques, voire politiques.

L’intérêt de cette recherche serait de repérer plus systématiquement les grandes tendances consensuelles dans les manuels républicains (autour de quelles figures et événements il y a consensus), les procédés de valorisation qui y sont à l’œuvre (rhétorique, champ lexical, arguments) et de repérer sur quels points subsistent des lignes de désaccord, voire de fracture.

Annexe :

* envoi de deux fichiers excel de documents numérisés ou en cours de numérisation : l’un de manuels d’histoire, l’autre de leçons de chose.
1. Amalvi, C. (1979). Les guerres des manuels autour de l’école primaire en France (1899-1914). *Revue historique*, 359-398 ; Cabanel, P. (2007). *Le tour de France par des enfants. Romans scolaires et espaces nationaux (XIX-XXe siècles)*. Paris : Belin ; Choppin, A. et Clinkspoor, M. (1993). *Les manuels scolaires en France. Textes officiels 1791-1992*. Paris : Publications de la Sorbonne/INRP. [↑](#footnote-ref-1)
2. Perret, L. (dir.) (2015). *Analyser les manuels : questions de méthodes*. Rennes : P.U.R. ; Wagnon, S. (Ed.) (2019). *Le manuel scolaire, objet d’étude et de recherche : enjeux et perspectives*. Bern : Peter Lang. [↑](#footnote-ref-2)