



HAL
open science

Manuel et médiation

Patrick Demougin

► **To cite this version:**

Patrick Demougin (Dir.). Manuel et médiation. Presses universitaires de la Méditerranée, 110 p., 1998, Discours didactiques, 2842691882. hal-03275704

HAL Id: hal-03275704

<https://hal.science/hal-03275704>

Submitted on 1 Jul 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Manuel et médiation

Collection dirigée par Michèle VERDELHAN-BOURGADE

I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier – Université Paul Valéry



Collection
DISCOURS DIDACTIQUES

- publiée par l'Université Paul Valéry
- avec le soutien de l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier

Equipe de recherche :

- Etude des discours didactiques
- Sous-groupe de l'EAD DIDAXIS
- Equipe d'accueil DIPRALANG EA 739

Siège :

Université Paul Valéry — BRED 107

Tél et fax : 04 67 14 24 27

Adresse électronique : dipralg@bred.univ-montp3.fr

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

© Avril 1998 — l'Université Paul Valéry, Montpellier, FRANCE.

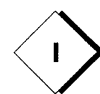
Dépôt légal en cours

I.S.S.N. : En cours

« Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement explicite de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illécite » (loi du 11 mars 1957, alinéa premier de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. La loi du 11 mars 1957 n'autorise, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, d'une part, et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration.

Table des matières

- 3** **Avant-Propos** — Manuel et médiation
Patrick DEMOUGIN
- 7** **Les lieux de mémoire dans les manuels grecs d'histoire :**
médiations aux valeurs nationales (1950-1977)
Constantin ANGELOPOULOS
- 37** **Le manuel générateur d'interactions**
Christine GALTIER
- 55** **Quand la médiation s'absente**
Le cas des manuels de littérature française en classe de 3^e
Patrick DEMOUGIN
- 85** **Les outils de médiation dans les manuels de**
l'enseignement scientifique : images et discours
Jean-Michel DUSSEAU



Avant-Propos

Manuel et médiation

Le précédent numéro de cette collection posait la question du manuel et des apprentissages, question largement débattue dans le séminaire «Discours didactiques», inclus dans le DEA Sciences du Langage, option didactique, que Michèle VERDELHAN et Pierre GUIBBERT animent à l'Université Paul Valéry. Ce nouveau numéro inspiré en grande partie par la poursuite de ces travaux choisit une orientation moins historique et déplace la question initialement traitée vers celle de la médiation.

Si les manuels sont bien d'abord des lieux de transposition des savoirs, il apparaît que les effets du discours qu'ils produisent dépassent cette problématique circonscrite à l'objet enseigné. La présence du sujet dans tous ses aspects, et pas seulement scolaire, mérite analyse et c'est ce que tente de faire ce numéro en considérant le manuel comme une médiation. Lieu de construction d'«un rapport à» le manuel échappe pour une part à son projet didactique affiché et met en jeu des valeurs sociales et culturelles. Comprendre le discours du manuel, c'est, à côté de la nécessaire identification de ses choix scientifiques et didactiques, être en mesure de saisir son fonctionnement médiateur et de déterminer quelles valeurs il peut produire.

Cette exploration des vertus médiatrices du manuel ne s'est pas construite *a priori*. Les divers contributeurs l'ont rencontrée au sein de l'équipe DIDAXIS ou dans le cadre du séminaire de DEA, à partir de leurs propres champs disciplinaires de recherche : que l'historien soit plus sensible aux effets idéologiques de la médiation, que le scientifique soit plus intéressé par les obstacles cognitifs qu'elle rencontre avec les documents scripto-visuels, et que les spécialistes de l'enseignement du français soient sensibles aux interactions verbales ou aux valeurs culturelles qu'elle génère, il n'y a là rien de bien surprenant. Les outils pour analyser la médiation opérée par le manuel sont nécessairement divers, à l'image des valeurs produites et des paramètres didactiques impliqués dans chaque situation d'enseignement. Ce numéro, en présentant trois ancrages disciplinaires différents et en s'intéressant au primaire et au secon-

daire, en France, mais aussi en Grèce, fait le choix de la diversité des approches et de la confrontation des points de vues.

Deux lignes de force qui organisent la présentation des articles se dégagent néanmoins. Les deux premiers observent la médiation opérée par le manuel vers des valeurs collectives et sociales, les deux derniers s'interrogent plus particulièrement sur les rapports qui s'y nouent entre les savoirs transposés et les valeurs culturelles transmises.

Quatre approches de la médiation

Constantion Angelopoulos, spécialiste de l'enseignement de l'histoire, observe comment les manuels d'histoire grecs de 1950 à nos jours ont incarné les valeurs nationales dans la présentation de la grande révolution des Hellènes de 1821, moment fondateur de l'Etat grec moderne. Les valeurs positives de l'héroïsme y côtoient des valeurs négatives, telle la discorde, mais ce sont surtout les lieux de mémoire qui affirment l'unité de la nation grecque, la construction « rationnelle » des valeurs nationales.

La médiation vers des valeurs collectives peut se construire à l'échelle d'un groupe humain beaucoup plus réduit que celui de la nation. La classe, pour *Christine Galtier*, qui travaille à partir d'observations de séquences de français dans une école primaire de l'Hérault, est cette collectivité dans laquelle le manuel joue un rôle essentiel là où on ne l'attend pas d'ordinaire : il est générateur d'interactions, d'abord latentes puisque liées à la communication différée qu'il instaure à destination des enseignants et des élèves, puis actualisées dans la pratique de classe par toutes les collaborations qu'il sollicite entre maître et élève.

A l'inverse, on peut craindre que les manuels de littérature au collège n'assurent plus vraiment les différentes médiations qu'ils sont censés mettre en place. En effet, ils sont l'objet, depuis une quinzaine d'années, d'une dérive textualiste qui privilégie la transposition des théories du texte au détriment des approches qui sollicitent le sujet lecteur et le caractère culturel du fait littéraire. C'est ce que montre *Patrick Demougin* dans l'étude qu'il consacre à un corpus de manuels de littérature de 3^e, de 1980 à aujourd'hui.

Jean-Michel Dusseau aborde avec les discours scientifiques produits en didactique de la physique ou des mathématiques le rôle des supports visuels, de la photographie au schéma, en passant par le dessin ou le graphique,

et leur articulation sur le discours du manuel. Censés aider l'élève à se construire une représentation claire de l'expérience ou du raisonnement, les supports visuels, faute de cadre de référence, peuvent se transformer en obstacle et la complexité du discours scientifique, largement marqué par l'implicite et les valeurs idéologiques, interdit une vision simplificatrice de ses fonctions médiatrices.

Derrière ces quatre approches des manuels dans la diversité de leurs fonctions médiatrices, assumées, implicites ou refusées, se dessinent la figure de l'élève, sujet de toutes ces médiations, la question de sa place dans le processus éducatif, assignée ici par le discours du manuel, et celle des valeurs que lui propose l'Institution scolaire. Ce qui appelle d'autres chantiers.

Montpellier, le 28 avril 1998.

Patrick DEMOUGIN
IUFM de l'Académie de Montpellier



**Un lieu de mémoire de
la Grèce**

Les Météores, avec
perché sur l'un d'eux, un
monastère à
l'arrière plan.

ROUSSOS G., *Histoire
Contemporaine de la
Nation Hellène, tome 1^{er}*,
Athènes, Éd. : Morfotiki
Estia S.A., 1983, 542 p.,
p. 131.

Les lieux de mémoire dans les manuels grecs d'histoire: médiations aux valeurs nationales (1950-1997)

Introduction

Depuis la création de l'État national grec au début du XIX^e siècle, l'organisation de l'instruction et de l'éducation des citoyens est fondée sur la physionomie nationale imposée par la reconstruction du passé historique. De ce point de vue, le passé antique grec revêt une importance considérable dans la mesure où il renvoie à la gloire de l'antiquité classique et plus particulièrement à celle d'Athènes du V^e et du IV^e siècles av. J.C. L'importance culturelle nationale et, bien sûr, étatique, d'Athènes, capitale de la Grèce depuis le 18 septembre 1834, a eu deux conséquences majeures, la première mythique, la deuxième démographique.

Du point de vue mythique, la grandeur d'Athènes est due à son impact idéologique et notamment à la plus importante création du génie athénien, l'**isonomie**⁽¹⁾ défendue par une mesure unique en son genre et ignorée par les sociétés démocratiques contemporaines, l'**ostracisme**.

D'un point de vue démographique, la suprématie d'Athènes, dans la seconde moitié du XX^e siècle, marque la Grèce grâce à son essor



Illustration 1

La bataille de Lala du 13 juin 1821.

ROUSSOS G., *Histoire Contemporaine de la Nation Hellène, tome 1^{er}*, Athènes, Éd. : Morfotiki Estia S.A., 1983, 542 p., p. 46.

économique et social. En effet, si pendant le XIX^e siècle, l'augmentation de la part de l'agglomération athénienne par rapport à l'ensemble de la population grecque n'a pas été spectaculaire, passant de 3,1% en 1848 à 7,3% en 1896, en revanche, au XX^e siècle et surtout à partir des années 1950, elle devient de plus en plus significative, passant de 9,4% en 1907, à 9,0%⁽²⁾ en 1920, à 12,9% en 1928, à 15,3% en 1940, pour atteindre 18% en 1951, 22% en 1961, 28,9% en 1971⁽³⁾ et plus de 33% au début des années 1990. Actuelle-

ment « *un Grec sur trois, et un citoyen sur deux, vivent dans l'agglomération athénienne qui compte, depuis déjà 1974, plus de 3.000.000 d'habitants* », (4) comparés aux 10.000.000 de population globale, et « *concentre tous les pouvoirs politiques et économiques* » (5).

Et pourtant, la Grèce n'est pas seulement Athènes. Dans le cadre de l'organisation de l'instruction et de l'éducation des futurs citoyens, d'autres périodes de gloire de la nation ont été revitalisées, comme les périodes byzantine, chrétienne, ou ottomane, cette dernière étant conçue d'abord comme survivance et ensuite, depuis 1821, comme réaction contre l'Autre, le dominateur. La prise en main par les programmeurs de l'éducation nationale grecque de cette période marquée par la Grande Révolution des Hellènes a eu comme conséquence l'émergence d'autres **lieux de mémoire** au sens purement **spatial** du terme, lieux marqués par l'héroïsme et le sacrifice des ancêtres.

C'est par conséquent dans les manuels scolaires d'histoire, à travers des actions héroïques qui ont eu lieu dans un espace géographique délimité, que le lien de l'élève et de son ancêtre, défenseur de la Patrie, se crée, fondé sur la notion essentielle de nation, **continuité** protectrice essentielle de l'unité du *Génos*. Et c'est cette « **génération** » civilisatrice des Hellènes qui est, elle-même, un « *lieu de mémoire* » au sens matériel, fonctionnel et symbolique : « *matérielle par son contenu démographique, fonctionnelle par hypothèse, puisqu'elle assure à la fois la cristallisation du souvenir et sa transmission, et symbolique par définition, puisqu'elle caractérise par un événement ou une expérience vécus par un petit nombre, une majorité qui n'y a pas participé* » (6).

Les manuels scolaires d'histoire qui constituent les sources de la présente étude, sont ceux utilisés dans les trois dernières classes du secondaire, de 1950 à nos jours. Ce choix a été dicté par trois priorités, contextuelle, bibliographique et éducatrice. Contextuelle, d'abord, parce que les derniers mois de l'année 1949 en Grèce témoignent de la fin de la guerre civile et donc du début d'une période nouvelle marquée successivement par le règne de la droite et le rétablissement depuis 1974, des institutions démocratiques. Bibliographique, ensuite, parce que l'ensemble des manuels scolaires publiés avant 1950 s'est révélé introuvable. Éducatrice, enfin, parce que nous

voulons étudier les dernières **orientations** de la connaissance programmée adressée aux futurs citoyens grecs avant leur accès à l'âge de l'instruction choisie plus librement.

Dans les quelques pages qui suivent, après avoir considéré le profil des soldats-héros de la Révolution hellène de 1821, nous tenterons d'étudier les lieux de l'État grec liés pour toujours à l'héroïsation de leurs victoires ou de leur sacrifice pour la Patrie

I. Les Héros

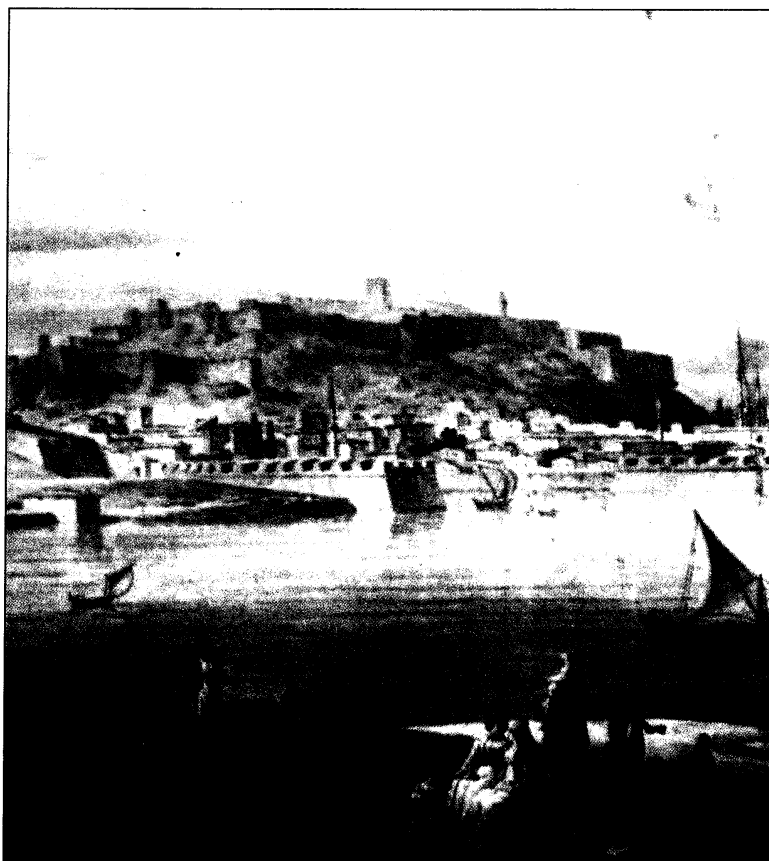
L'étude de ce thème est marquée par une tendance historiographique archaïque accentuée par les rédacteurs des manuels scolaires d'histoire grecs : la valorisation des événements politiques, dynastiques et surtout **militaires** aux dépens des œuvres artistiques et du mouvement des idées.⁽⁷⁾ Cela signifie que, le plus souvent, ce sont les politiciens et les militaires grecs qui représentent, à travers leurs actions, le patriotisme et l'héroïsme, qualités suprêmes des Hommes de la nation hellène. En fait, les soldats grecs de la Révolution qui sont intervenus sur terre et sur mer ont fait preuve de vertus admirables mais aussi de quelques défauts.

D'après le contenu des manuels scolaires sources, ceux qui constituent le « noyau » des forces terrestres sont des *Klephtes* et les *Armatoles*.⁽⁸⁾ Avant le début de la Révolution, en 1821, les conditions difficiles qui régnaient dans les régions agricoles ont obligé les plus démunis à se réfugier dans les montagnes qui, occupant les $\frac{4}{5}$ de l'espace grec, constituent sa spécificité géographique fondamentale. La présence de ces résistants trouve son origine dans certains privilèges du sultan, dans le centre et le nord de la Grèce où les Ottomans « *avaient souvent réuni les villages en armatilikie, zones d'action de bandes armées de chrétiens sous l'autorité d'un kapitanios chargé en principe de la police, spécialement de la lutte contre les Klephtes* »⁽⁹⁾. Bien qu'ils fussent considérés par les propriétaires terriens et les autorités turques comme des brigands, les paysans les accueillirent souvent comme des protecteurs des faibles. Formant des groupes armés de cin-

Illustration 2

Nauplie au début du
XIX^e siècle.

ROUSSOS G.,
*Histoire
Contemporaine de la
Nation Hellène,
tome 1^{er}*, Athènes,
Éd. : Morfotiki Estia
S.A., 1983,
542 p., p. 64.



quante à cent hommes qui trouvaient refuge dans la montagne, les *Klephtes*⁽¹⁰⁾ et les *Armatoles*⁽¹¹⁾ se vengèrent contre les Ottomans, mais aussi contre les riches, Grecs ou non. Cependant, les rédacteurs des manuels scolaires d'histoire sont, de manière souvent différente, unanimes sur l'héroïsme des ces défenseurs de la nation, réputés pour leur courage et leur foi profonde dans la religion et dans la patrie. Pour A. Lazarou⁽¹²⁾ et pour C. Théodoridis, A. Lazarou (1971/72–1975/76 et 1976/77–1981/82)⁽¹³⁾, ces soldats n'étaient pas très disciplinés mais, en revanche, se révélaient des résistants enthousiastes qui se contentaient de peu et étaient toujours prêts à se sacrifier de manière exemplaire. D'après A. Matarassis et S. Papisstamatiou

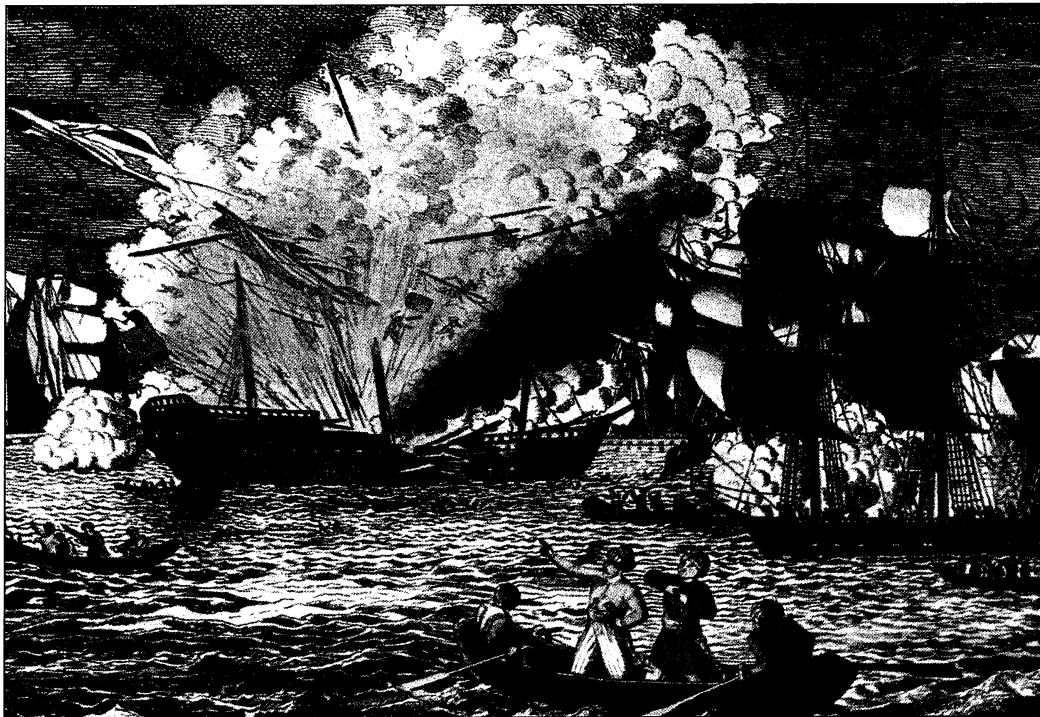


Illustration 3

La bataille navale de Ténédos du 27 octobre 1822.

ROUSSOS G., *Histoire Contemporaine de la Nation Hellène, tome 1^{er}*, Athènes, Éd. : Morfotiki Estia S.A., 1983, 542 p., p. 88.

(1967/68 – 1974/75) ils avaient une vie libre mais rude. Ne pouvant plus supporter les humiliations que leurs maîtres leur infligeaient, ces Grecs fiers et courageux, poussés par une passion sans limites pour leur liberté, quittèrent les espaces dominés et se réfugièrent dans les montagnes⁽¹⁴⁾. Pour les rédacteurs du dernier manuel scolaire, Scoulatos, Dimacopoulos et Condis (1983/84 – 1996/97), ils cultivèrent le courage, l'esprit collectif du point de vue de la prise de décisions, ainsi que la résistance nationale, constituant des forces indisciplinées mais qui agirent efficacement lors de la lutte pour l'indépendance⁽¹⁵⁾.

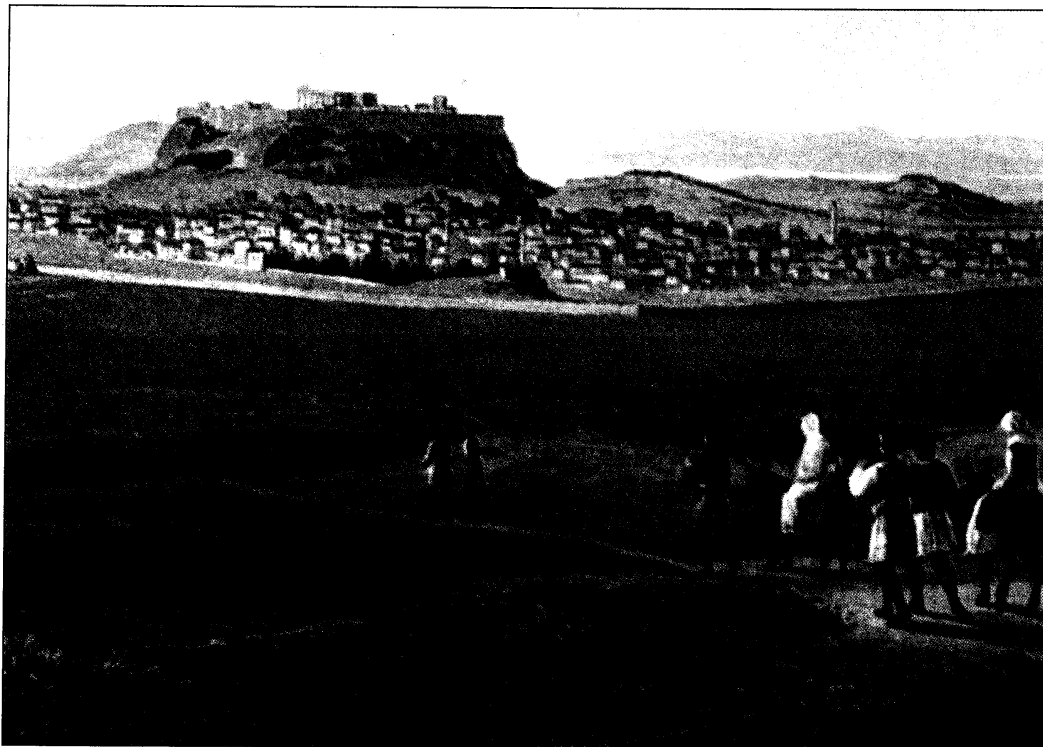


Illustration 4

Athènes selon un tableau de *Dodwell*.

ROUSSOS G., *Histoire Contemporaine de la Nation Hellène, tome 1^{er}*, Athènes, Éd. : Morfotiki Estia S.A., 1983, 542 p., p. 102.

Prêts à sacrifier leur vie dans le combat pour l'indépendance de la patrie, l'image des marins est, dans les manuels scolaires, plus positive encore que celle des soldats de terre. Pour A. Lazarou⁽¹⁶⁾, les soldats des îles étaient des habitants tranquilles qui s'occupaient avec ardeur du commerce d'où ils tiraient richesses et puissance maritime. Ce ne fut que le contexte révolutionnaire qui les transforma en héros de la nation. De même, d'après A. Matarassis et S. Papass-tamatiou (1967/68–1974/75), la flotte grecque, très active, réalisa beaucoup de profits grâce au commerce et aux entreprises maritimes.

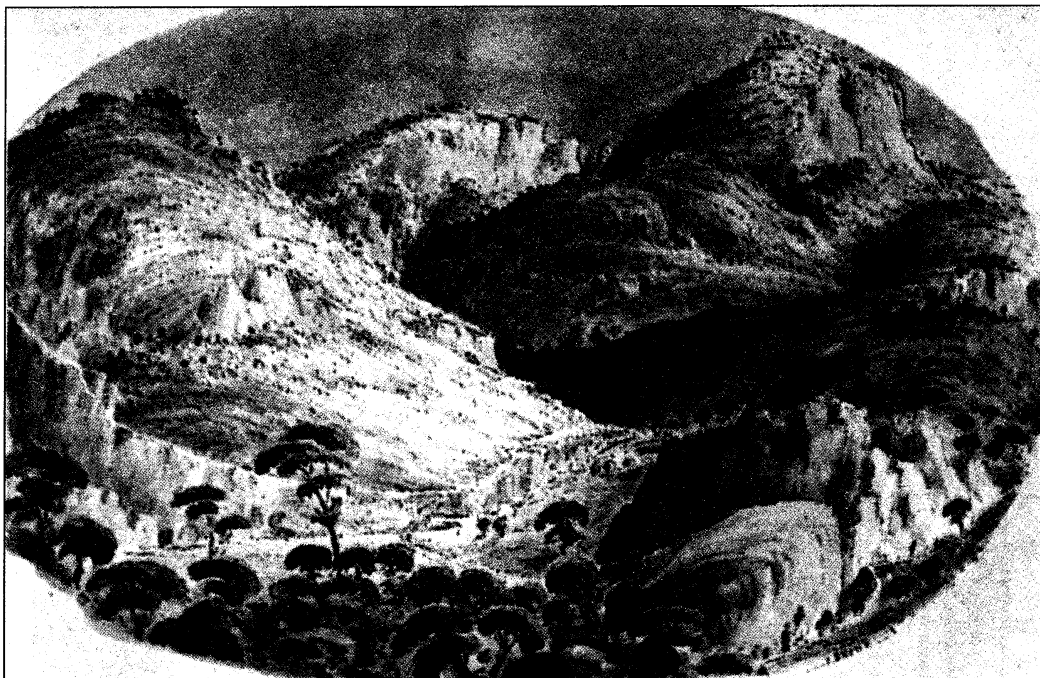


Illustration 5

Le passage de Phylé au mont Parnès.

ROUSSOS G., *Histoire Contemporaine de la Nation Hellène, tome 1^{er}*, Athènes, Éd. : Morfotiki Estia S.A., 1983, 542 p., p. 112.

En fait, les marins étaient plus expérimentés parce qu'ils étaient non seulement employés dans la flotte anglaise à l'Eptanèse ou turque, mais aussi grâce aux combats livrés contre les pirates marocains et algériens⁽¹⁷⁾. C. Théodoridis, A. Lazarou (1971/72–1975/76 et 1976/77–1981/82)⁽¹⁸⁾ s'appuient davantage sur la supériorité incomparable des marins face aux Turcs qu'ils terrorisaient grâce aux *pyrpolica* (brulôts), ainsi que sur leurs succès comparés uniquement à ceux des Anglais. Pour les rédacteurs du manuel scolaire le plus récent, Scoulatos, Dimacopoulos et Condis (1983/84–1996/97)⁽¹⁹⁾, les marins qui rentraient dans les brulôts étaient épris de sentiments patrio-

tiques et de sacrifice pour sauver les autres membres de l'équipage. Ignorant ainsi leurs épouses, leurs enfants et leurs parents, ils devenaient des martyrs de la liberté.

Cette image puissante des soldats-héros de la Révolution grecque est accompagnée dans les manuels scolaires par une autre, complémentaire, et relative d'une manière plus précise à leurs qualités et à leurs défauts. En ce qui concerne les qualités, le thème central est l'héroïsme des soldats dont la lutte est présentée comme patriotique et chrétienne. On rencontre ainsi certains critères de l'identité nationale hellène : l'**origine**, l'**amour de la patrie** et l'**orthodoxie**, dont les liens d'un point de vue « *psychologique* »⁽²⁰⁾ avec la « *conscience nationale sont très étroits* »⁽²¹⁾ et lui imposent sa spécificité à travers la différenciation radicale du « Nous » et de « l'Autre », l'Ottoman, le musulman.

Jusqu'à l'édition, en 1983, du dernier manuel source, les références à l'orthodoxie sont omniprésentes, les héros étant des « *chrétiens, fidèles à Dieu, ayant fait le serment à la croix* » pour lutter contre l'Ottoman, mais après cette date, elles disparaissent. En revanche, l'origine et le patriotisme des défenseurs de la nation en 1821 restent constamment présents. En fait, ce sont des « *patriotes* » qui, « *fidèles à leur devoir* », ont cherché la « *liberté ou la mort, dignes descendants des leurs ancêtres* ». C'est grâce à des qualités comparables à celles de leurs ancêtres qu'ils ont pu mener à son terme la lutte contre le dominateur infidèle.

Cependant, bien qu'ils fussent « *admirés, réputés, enthousiastes, fougueux, courageux, audacieux, glorieux...* » ces patriotes avaient également des défauts dont les plus importants étaient leur **goût pour la discorde** et l'**absence d'organisation militaire**. L'idée de discorde est justifiée par la « guerre civile » de 1823 qui oppose les chefs militaires glorieux aux politiciens. Dans les manuels scolaires, le thème de la discorde fraternelle est omniprésent. En fait, les militaires, étant « *politiquement faibles* », n'ont pu « *participer à la direction des affaires de la cité* ». Les conséquences ont été très négatives pour la lutte contre les Ottomans parce que le mouvement s'est trouvé « *divisé* » et « *affaibli* » à cause de la « *haine* » et des « *passions* » des opposants.

La notion de **discorde** est génératrice de divisions et de ruptures qui sont contraires à celle de continuité de la nation hellène depuis les temps mycéniens jusqu'à nos jours. Cette continuité a été compromise à deux reprises, la première, pendant la période romaine, byzantine et ottomane où l'État grec était inexistant, la seconde, après son indépendance en 1830, à cause des deux schismes nationaux : le premier, en 1915, lors du conflit politique entre les vénizélistes libéraux et les royalistes traditionalistes dans le cadre de la participation ou non de la Grèce à la première guerre mondiale ; le second, lors de l'opposition entre la gauche communiste et la droite conservatrice et libérale, opposition dont le point culminant a été la guerre civile entre 1943 et 1949. De ce point de vue, la « guerre civile » de 1823 constitue un exemple adressé aux élèves, exemple à éviter parce qu'il est destructeur de l'unité et de la continuité de la nation. Cette constatation nous amène à soutenir la solidité de l'idée nationale grecque à travers la notion de continuité relative à la population. En fait, comme dans la plupart des systèmes d'éducation nationaux, les programmeurs grecs ont cherché à « *produire une conception romantique de la nation en tant qu'essence naturelle* » placée aux fondements d'une « *narration sur la nation* » qui commémore des mémoires et des caractéristiques communes... » (22). La continuité de l'hellénisme de l'antiquité à nos jours, constitue un élément fondamental de l'identité nationale, fondée dans les manuels scolaires sur des caractéristiques raciales, jusqu'en 1974, et culturelles, « *considérées comme critères de la particularité nationale* » (23).

Parallèlement à l'idée de discorde, on observe dans les manuels celle d'**absence d'organisation** qui est basée sur certaines caractéristiques de la personnalité des héros de la Révolution de 1821. En fait, ne bénéficiant pas d'une « *organisation militaire centrale* » (24), ils apparaissent « *désordonnés* » (25), « *indisciplinés* » (26), mais aussi « *non entraînés* » (27) militairement à la guerre. Ce manque d'organisation a rendu difficile leur encadrement par leurs chefs militaires qui, par ailleurs, ne sont pas concernés par ces défauts. Ces défenseurs de l'hellénisme sont tous des soldats expérimentés dont les actions héroïques sont profondément gravées dans la mémoire collective grecque.



Illustration 6

Une région près d'Athènes.

ROUSSOS G., *Histoire Contemporaine de la Nation Hellène, tome 1^{er}*, Athènes, Éd. : Morfotiki Estia S.A., 1983, 542 p., p. 112.

Cependant, nous ne nous interrogerons pas sur leurs actes héroïques, mais plutôt sur leur rapport avec l'espace où ils eurent lieu pour devenir des témoignages exemplaires de la grandeur de la nation hellène.

2. Les lieux de mémoire

Entre le début de la Révolution grecque en mars 1821 et la bataille navale de Navarin en octobre 1827 qui en a marqué la fin, certaines des actions héroïques les plus illustres des défenseurs de la patrie sont enracinées dans le sol. De ce point de vue le plus matériel de la

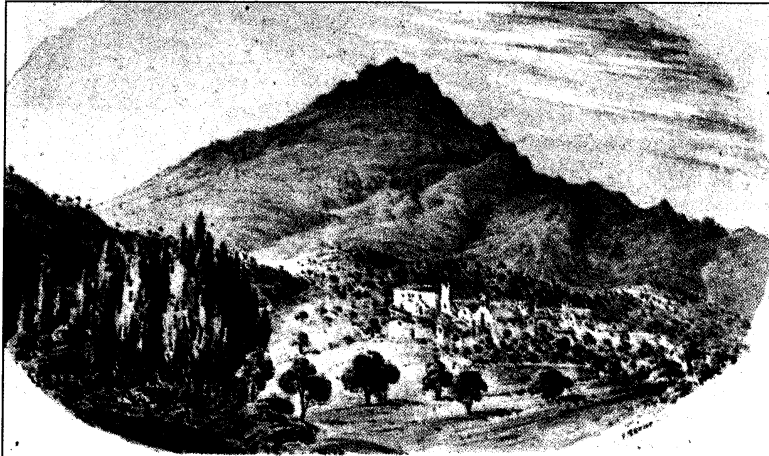


Illustration 7a

Le monastère du
mont Parnès.

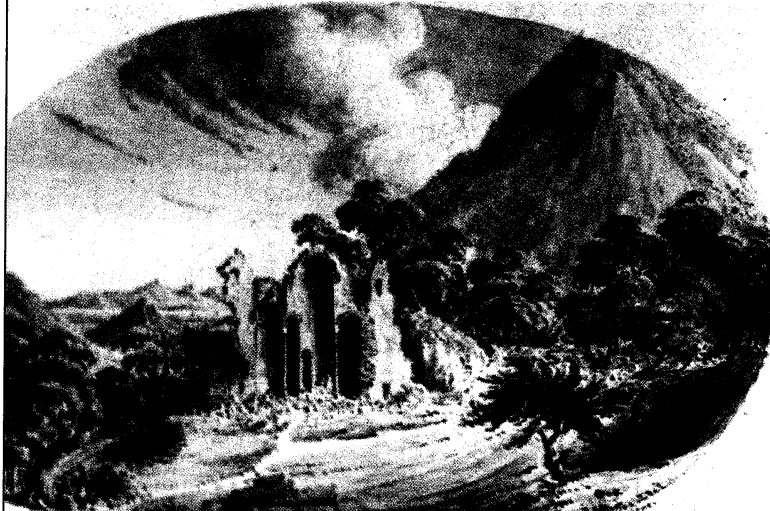


Illustration 7b

Le monastère
en ruines
au mont Parnès.

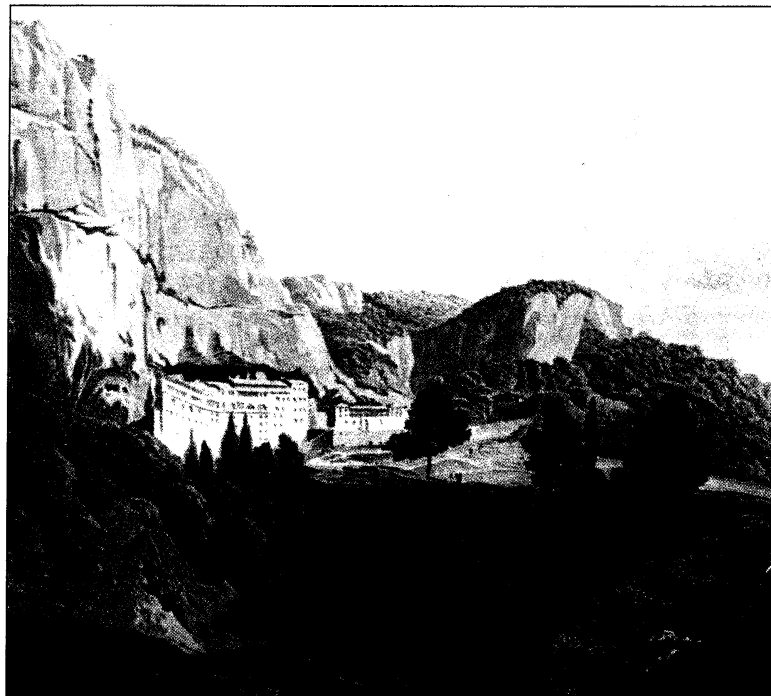
ROUSSOS G.,
*Histoire
Contemporaine de la
Nation Hellène,
tome 1^{er}, Athènes,
Éd. : Morfotiki Estia
S.A., 1983,
542 p., p. 112.*

nation hellène, les lieux de bataille et de sacrifices sont devenus pour les élèves grecs des exemples mythiques⁽²⁸⁾ aussi puissants que Marathon, les Thermopyles ou Salamine, espaces des guerres médiques qui, dépourvus de leur sens géographique ou urbain, représentent la patrie et l'héroïsme hellènes. Ainsi, dans les quelques pages qui suivent, nous tenterons de dégager, à travers les actions des héros fixées dans l'espace, une géographie hellène de la gloire, géographie à laquelle l'élève est confronté de 1950 à nos jours.

Illustration 8

Le monastère
Mega Spilaion.

ROUSSOS G.,
*Histoire
Contemporaine de la
Nation Hellène,
tome 1^{er}*, Athènes,
Éd. : Morfotiki Estia
S.A., 1983,
542 p., p. 128.



Dans cette perspective, nous nous sommes fixés trois objectifs : regrouper, premièrement, les noms des héros de la Révolution et leurs actions liées à l'espace où elles se déroulèrent pour en dégager le sens national ; constituer, deuxièmement, les régions grecques auxquelles ces lieux d'action appartiennent pour découvrir l'existence ou non d'une continuité spatiale significative ; étudier, troisièmement, leur fréquence dans les manuels pour découvrir celles qui furent les plus illustres.

2.1. Des « territoires de la nation » à la lutte

Les diverses actions des héros qui s'engagèrent dans la lutte contre l'Ottoman ont été regroupées dans quatre tableaux distincts présentés en annexes (*Cf. Annexe 2, p. 31*), chacun représentant un des quatre ensembles de manuels scolaires-sources rédigés, le premier, par A. Lazarou (1950/51–1968/69), le deuxième, par A. Matarassis et S. Papisstamatiou (1967/68–1974/75), le troisième par Ch. Théodoridis et A. Lazarou (1976/77–1981/82 et sous une forme différente

1971/72–1975/76), et le quatrième par B. Scoulatos, N. Dimacopoulos et S. Condis (1983/84–1996/97). Ces tableaux indiquent, d'une part les noms des héros, et d'autre part le(s) lieu où ils agirent. À partir de ces tableaux, est également mis en évidence par la classification qu'ils présentent, si les noms de lieux en question sont des noms de régions ou de simples villes ou sites. Les noms des régions et des départements s'y trouvent mis en exergue.

L'étude des quatre tableaux permet de faire deux observations, l'une géographique, l'autre nationale.

1.) Premièrement, les lieux répertoriés sont des régions comme la **Macédoine**, le **Péloponnèse**, la **Thessalie**, des départements comme l'**Aitolo-Acarnanie**, l'**Arcadie**, l'**Attique**, la **Béotie**, la **Messénie**, des îles comme l'**Eubée**, la **Crète**, **Patmos**, **Psara**, **Chios** etc., des villes comme **Thessalonique**, **Patras**, **Corinthe**, **Arte**, **Distomo**, **Trikéri** etc., des sites comme les **Pente-Pigadia**, la **Panghia tou Dobra** etc., des fleuves comme **Axios** ou des montagnes comme l'**Olympe**, le **Mainalo**... Cela signifie que les lieux d'actions ne furent pas seulement des montagnes, espaces privilégiés de lutte en Grèce à cause de la présence des *Klephtes* pendant la Révolution ou, plus tard, lors de la seconde guerre mondiale, grâce à l'organisation de la résistance. Les programmeurs de l'éducation nationale ont présenté ainsi les insurgés de 1821 en train de combattre l'Ottoman sur un espace considéré comme grec parce que, là, s'était établie depuis le deuxième millénaire av. J.C., une communauté hellène **de fait**.

2.) La seconde observation concerne précisément cette société conçue de la même façon que celle de Portalis lors de son discours, en novembre 1803, à l'Académie de législation. Il y présente l'idée maîtresse du Principe des nationalités qui marque, après l'indépendance de la Grèce, la politique de la « Grande Idée ». Très souvent, dans tous les manuels scolaires, et plus particulièrement jusqu'à la rédaction du dernier de B. Scoulatos, N. Dimacopoulos et S. Condis (1983/84-1996/97) dont le contenu est marqué par l'affaiblissement de la culture systématique de l'idée nationale⁽²⁹⁾, l'élève a été confronté à une présentation confuse des « *insurgés* » qui sont

tantôt des « hommes », tantôt des... « lieux d'action » eux-mêmes. A titre d'exemple, ce fut « *Souli qui renaquit* »⁽³⁰⁾, le « *Péloponnèse* »⁽³¹⁾, « *la Stéréá Hellas ou la Grèce du Nord* »⁽³²⁾ « *qui se révoltèrent* »⁽³³⁾, les « *îles qui s'insurgèrent* »⁽³⁴⁾, « *Tripolis* »⁽³⁵⁾, « *Naoussa* »⁽³⁶⁾ « *ou Psara* »⁽³⁷⁾ « *qui furent détruits* », « *Messolonghi qui fut assiégé* »⁽³⁸⁾. Les auteurs choisissent d'utiliser des compléments du nom à la place des compléments circonstanciels de lieu pour laisser l'initiative d'action aux espaces eux-mêmes : c'est donc la bataille **de** Gravia⁽³⁹⁾, **de** Vrysakia⁽⁴⁰⁾ ou **d'**Alamana⁽⁴¹⁾ et non pas la bataille **à** Gravia, **à** Vrysakia ou **à** Alamana ; c'est la « *Révolution des îles* »⁽⁴²⁾ et non pas la « *Révolution dans les îles* ». De même, dans les phrases suivantes, c'est le « lieu » lui-même qui agit : « *l'ouest de Stéréá Hellas entreprit l'action fin mars 1821* » ; « *un peu plus tard se soulevèrent l'Aitolie-Acarmanie et la Grèce occidentale* »⁽⁴³⁾.

Ainsi, ce ne sont pas seulement les hommes-héros de 1821, mais également les « lieux d'action » eux-mêmes qui constituent « *un fait réel, une donnée première antérieure à toute déclaration de volonté, et c'est ce fait réel qui légitime leur volonté* »⁽⁴⁴⁾ de lutter contre l'Ottoman pour récuser la domination politique qu'ils subissent et les formes institutionnelles de cette domination.

Lorsqu'on se réfère, toutefois, à ces « lieux d'action personnifiés », nous sommes tentés d'étudier leur possible regroupement en ensembles spatiaux plus importants pour en dégager des « territoires de la nation » plus ou moins impliqués que d'autres dans leur « participation » à la Révolution.

2.2. Des régions privilégiées ?

Le regroupement des « lieux d'action » devient incontestablement une nécessité si nous voulons étudier l'existence d'une certaine continuité spatiale qui dépendrait aussi, inévitablement, de leur nombre dans chaque ensemble. Dans cette perspective, nous avons pu constituer six ensembles régionaux par manuel scolaire, présentés dans quatre tableaux en annexes (*Cf. Ann. 3, p. 34*). Ces groupes territoriaux sont disposés selon qu'il s'agit de lieux à caractère continental ou insulaire, suivant une orientation du sud au nord et de l'ouest à l'est du

pays. Ce sont le Péloponnèse, la Stéréá Hellas, l'Épire, la Thessalie, la Macédoine et les îles qui sont presque exclusivement celles de la mer Égée.

La lecture des tableaux permet deux observations, l'une sur l'évolution du nombre de « lieux » de 1950 à 1997, l'autre sur les régions quantitativement les plus célèbres.

1.) Premièrement, le nombre des « lieux » associés aux noms des Héros de la Révolution de 1821 augmente dans le manuel de A. Matarassis et S. Papasstamatiou (1967/68–1974/75) passant de 75 dans celui de A. Lazarou (1950/51–1968/69) à 87, pour baisser, ensuite, constamment atteignant 61 dans le manuel de Ch. Théodoridis et A. Lazarou (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76) et 21 dans celui le plus récent de B. Scoulatos, N. Dimacopoulos et S. Condis (1983/84–1996/97). Ces chiffres nous permettent de constater que dans le dernier manuel, produit exclusif des années 1980 marquées comme nous l'avons souligné précédemment par « *une timide raison à l'assaut des mythes* »⁽⁴⁵⁾, il y a 3,5 fois moins de « lieux » de mémoire que dans le premier, 4,1 fois moins que dans le deuxième et 2,9 fois moins que dans le troisième.

2.) Deuxièmement, ces « lieux de mémoire » peuvent constituer trois catégories distinctes par rapport à leur importance quantitative, ainsi qu'à la constance de cette importance de 1950 à 1997. La première catégorie est composée par les régions qui ont été le théâtre de beaucoup d'actes d'héroïsme. Elles sont quantitativement constamment vantées dans tous les manuels scolaires, comme le Péloponnèse, la Stéréá Hellas qui est la plus importante et les îles qui, excepté la Céphalonie dans le manuel de 1950-1969 et Chypre dans ceux de 1967-1975 et de 1983-1997, sont celles de la Mer Égée. La deuxième catégorie est formée par une seule région, la Macédoine, quantitativement assez importante dans les trois premiers manuels mais dont l'affaiblissement quantitatif dans le dernier est tel qu'elle disparaît totalement. La troisième catégorie est constituée, enfin, par l'Épire et la Thessalie dont l'importance quantitative est très faible de 1950 à 1982 par rapport aux deux précédentes et nulle dans le dernier manuel de B. Scoulatos, N. Dima-

copoulos et S. Condis (1983/84–1996/97). Il faudrait constater que la Thrace est absente parce qu'en tant que route terrestre permettant la communication entre la Turquie Ottomane et les Balkans dominés, elle fut contrôlée très efficacement.

Cette évolution des différentes régions de Grèce de 1950 à 1997, selon le nombre des « lieux de mémoire » qui les constituent, peut être observée dans la carte de Grèce en annexe (Cf. **Annexe 1, p. 30**). Toutefois, son étude révèle un supplément d'information essentiel car selon leur importance, ces régions soit constituent en 1828/30 le territoire étatique grec⁽⁴⁶⁾, soit s'y rattachent progressivement jusqu'en mars 1948, date à laquelle la Grèce opère réellement sa dernière récupération spatiale : le Dodécannèse⁽⁴⁷⁾.

Cependant, bien que l'importance quantitative évaluée d'un double point de vue, ponctuel et continu, de ces régions soit significative, il reste à étudier quels sont les véritables « lieux de mémoire », ceux qui ont toujours été présents dans les manuels scolaires d'histoire et sont considérés par les programmeurs de l'éducation grecque comme des exemples d'héroïsme hellène.

2.3. Des « territoires », références durables de gloire

L'importance des « lieux d'action » dans les manuels scolaires a été étudiée en fonction du caractère continu de leur présence⁽⁴⁸⁾.

En fait, cette étude permet de constater que seuls quinze « lieux d'action » sont présents continuellement : l'**Acropole** que **Gouras et Caraïscakis** défendirent lors de son siège par **Kioutahis** en 1827 ; **Alamana** en Stéré Hellas marqué par le sacrifice d'**Athanassios Diakos** en 1821 ; **Dervenakia** dans le Péloponnèse, témoignage exemplaire d'héroïsme lors de la victoire emportée par **Théodore Colocotronis, Ypsilanti, Papaflessas** et **Nikitaras** en 1822 contre **Dramalis** ; **Eressos** dans l'île de Lesbos où **Papanicolis** utilisa avec succès le brûlot, en 1821 ; **Gravia** en Stéré Hellas grâce à la résistance d'**Odyseas Androutsos** dans l'Auberge de Gravia alors qu'il était, avec cent hommes, encerclé par des Albanais ; **Maniaki** dans le Péloponnèse marqué par le sacrifice de **Papaflessas** en 1825 ; **Messolonghi** en Stéré Hellas grâce à son siège en novembre 1822 et d'avril 1825

à avril 1826; **Myloi de Lerne** dans le Péloponnèse où **Théodore Colocotronis** protégea la citadelle d'Argos et retarda l'armée de **Dramalis** en 1822; **Phalère** marqué par le sacrifice de plusieurs soldats grecs, sacrifice le plus important de la Révolution infligé par **Kioutahis** en 1827; **Salamine** marquée par la mort de **Caraïscakis** en avril 1827; **Samos** qui fut un des témoignages les plus brillants des victoires remportées par la flotte grecque en 1824; **Sfactiria**, petite île au sud-ouest du Péloponnèse qu'**Imbraïm** occupa après sa victoire du 26 avril 1825; **Tripoli** et **Valtetsi** dans le Péloponnèse, témoignages des premières victoires de **Théodore Colocotronis** en 1821; **Vassilica**, enfin, en Eubée grâce à la victoire décisive en 1821 contre les Ottomans qui furent empêchés, ainsi, d'avancer vers le Péloponnèse.

Il s'agit de ces « lieux » témoins de la grandeur des ancêtres et du sacrifice suprême pour la Patrie qui recouvre ici deux idées essentielles : l'une d'espace auquel on est attaché par filiation, l'autre de lieu qu'on doit défendre au sacrifice même de sa vie. Il s'agit d'une entité « *de substance consubstantiellement maternelle – paternelle* »⁽⁴⁹⁾ par son genre féminin et par son préfixe masculin. Elle englobe ainsi à la fois l'amour envers la mère et l'autorité du père qui rendent, lors d'un danger, le sacrifice inévitable et le lieu du sacrifice symbole de légitimité historique.

Conclusion

Dans le cadre de la présente étude ont été mis en exergue des personnages valeureux porteurs de messages sur ce qu'il faut éviter à tout prix comme la discorde et la division, mais aussi, sur les vertus fondamentales qui définissent le Grec, d'hier et d'aujourd'hui, comme le patriotisme et l'héroïsme. Cependant, malgré les divisions et les ruptures dues aux conflits civils qui ont marqué la Grèce – État depuis la Révolution pour l'indépendance au début du XIXe siècle,

la nation est restée en fait, continuellement une et indivisible. Formidable permanence depuis les temps mycéniens jusqu'à nos jours, grâce aux qualités immuables du peuple grec exercées sur un espace délimité où s'est affirmée son unité. Dans la mémoire collective grecque, les « lieux de mémoire » font appel à un lointain passé qui est pourtant si familial, si familier. Les élèves grecs sont alors éduqués à travers les actions des aïeux mythiques sur des espaces personnifiés, détenteurs des secrets de la gloire hellène qui pénètrent avec force leur sensibilité nationale. En fait, les quinze « lieux de mémoire » de la Révolution de 1821, intégrés dans une longue linéarité sans faille ne font que s'ajouter à ceux antiques des guerres médiques ainsi qu'à Byzance, la chrétienne. Et dans ces mêmes manuels d'histoire contemporaine, quelques pages plus loin, d'autres territoires de la nation s'ajoutent aux précédents telle la Macédoine dans le cadre des guerres gréco-bulgares de la fin du XIXe siècle, d'autres territoires encore, théâtres des guerres balkaniques, de la première guerre mondiale, de la catastrophe d'Asie Mineure, de la guerre gréco-italienne et de la résistance au début des années quarante ..., et Chypre enfin, territoires présentés tantôt avec enthousiasme, tantôt avec regrets, mais toujours avec fierté.

Cette construction « rationnelle » des valeurs nationales à l'école à l'ombre de l'État-national grec est bien entendu, inscrite dans un climat inter-étatique marqué par la production et la transmission de systèmes symboliques à un tel degré de perfection que nous nous demandons comment la communication entre les Hommes appartenant à des groupes étatico-nationaux distincts pourra se réaliser.

Notes

- (1) Les principes les plus caractéristiques de l'isonomie furent : « le tirage au sort des magistratures, l'abolition du cens pour l'accession à celles-ci, l'interdiction pour un même citoyen d'exercer la même charge plus d'une fois, la courte durée (d'habitude semestrielle) du mandat des magistrats » (ARISTOTE, *La Politique*), mais également « le caractère collectif des magistratures et leur rétribution » (CONTOGEOORGIS G., *Histoire de la Grèce*, Collection : Nations d'Europe, Paris, Hatier, 1992, p. 61).

Sur l'isonomie grecque, Cf. MOSSÉ C., *La Grèce archaïque d'Homère à Eschyle : VIII^e - VI^e siècles av. J.C.*, Collection : Points Histoire, Paris, Le Seuil, 1984, page 154.

- (2) Ces taux prennent en compte les rattachements successifs qui furent inscrits dans le cadre de la politique de la « Grande Idée ». Il s'agit de ceux des îles ioniennes en 1864, du district d'Arte et de Thessalie en 1881, de la Macédoine, de l'Épire et de l'Égée orientale en 1913, de la Thrace occidentale en 1920, ainsi que du Dodécannèse en 1947, auxquels il faudrait ajouter le rapatriement des réfugiés d'Asie Mineure à la suite de la signature du traité de Lausanne en juillet 1923.
- (3) Source : BURGEL G., *Croissance urbaine et développement capitaliste : le « miracle » athénien*, Paris, Éditions du CNRS, 1981, p. 114.
- (4) CONTOGEOORGIS G., *Op. Cit.*, pp. 418-419.
SIVIGNON M., « La Grèce aujourd'hui », in *Grèce*, Collection : Les Guides Bleus, Paris, Hachette, 1990, p. 71.
- (5) BURGEL G., « La ville méditerranéenne : entre traditions et modernités », in *Dossiers des images économiques du monde. La CEE méditerranéenne*, Paris, Éditions SEDES, 1990, p. 34.
- (6) NORA P., (sous la direction de), *Les lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1984, p. 35.
- (7) ANGÉLOPOULOS C., *Un nouveau théâtre grec : Pédagogies et mémoire dans la Grèce contemporaine (1950-1989) : les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire*, Montpellier, Université Paul Valéry, Janvier 1990, p. 337.
(Cf. le chapitre de la seconde partie de la thèse de doctorat intitulé *Du Bon Enseignement : l'Etat Programmateur*, B.) *L'Histoire Enseignée : Discontinuités et Inégalités*, I.) *Les Grands Ensembles : hiérarchies*).
- (8) LAZAROU A., *Histoire des temps modernes*, Athènes, Organisme d'Édition des Livres Educatifs, 1950/51-1968/69 (1968 : p. 17).
MATARASSIS A. & PAPANASTASIOTIS S., *Histoire des temps modernes et contemporains*, Athènes, Organisme d'Édition des Livres Educatifs, 1967/68-1974/75 (1974 : pp. 74 & 102).
THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Histoire grecque et européenne des temps modernes*, Athènes, Organisme d'Édition des Livres Educatifs, (sous un format différent : 1971/72-1975/76) 1976/77 1981/82 (1980 : p. 193).
SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Histoire moderne et contemporaine, tome II*, Athènes, Organisme d'Édition des Livres Educatifs, 1983/84-1996/97 (1983 : p. 29).
- (9) CASTELLAN G., *Histoire des Balkans XIV^e - XX^e siècles*, Paris, Fayard, 1991, p. 259.
- (10) Des brigands, des bandits, des rebelles contre les Turcs ottomans. (Cf. CASTELLAN G., *Op. Cit.*, p. 494).
- (11) Soldats qui appartenaient à des *Armatoliki* qui étaient des capitaineries, c'est-à-dire des territoires confiés initialement par les Ottomans à un chef grec. (Cf. CASTELLAN G., *Op. Cit.*, p. 494).
- (12) LAZAROU A., *Histoire des temps modernes*, Athènes, Organisme d'Édition des Livres Educatifs, 1950/51-1968/69 (1968 : pp. 17 & 18).
- (13) THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, p. 194.
- (14) MATARASSIS A. & PAPANASTASIOTIS S., *Op. Cit.*, pp. 74 & 75.
- (15) SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, pp. 29-31.
- (16) LAZAROU A., *Op. Cit.*, p. 27.
- (17) MATARASSIS A. & PAPANASTASIOTIS S., *Op. Cit.*, p. 102.
- (18) THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, p. 194.
- (19) SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, page 101.

- (20) MORIN E., « Formation et composantes du sentiment national », in *Éléments pour une théorie de la nation*, Communications, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre d'Études Transdisciplinaires (Sociologie, Anthropologie, Politique), Seuil, N° 45, Paris, 1987, p. 224.
- (21) HOBSBAWM E., *Nations et nationalisme depuis 1780: Programme, mythe, réalité*, Collection : Bibliothèque des Histoires, Paris, Éditions Gallimard, 1992, p. 90.
- (22) FRANGOUDAKI A., *Sociologie de l'éducation : théories sur l'inégalité sociale à l'école*, Athènes, Éditions Papisssi, 1985, p. 157.
- (23) FRANGOUDAKI A., *Op. Cit.*, pp. 157-158.
COULOURI C., *Histoire et géographie dans les écoles grecques (1834-1914). Connaissance et idéologies, Anthologie des textes, bibliographie des manuels scolaires*, Athènes, Archives Historiques de la Jeunesse Grecque, Secrétariat Général de Nouvelle génération, N° 18, 1988, pages 68-69.
FERRO M., *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Collection : Petite Bibliothèque Payot / Documents, Paris, Éditions Payot, 1981, pp. 7-12.
- (24) MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68-1974/75).
- (25) LAZAROU A., *Op. Cit.*, 1950/51-1968/69.
THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77-1981/82 et sous un format différent : 1971/72-1975/76).
SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, (1983/84-1996/97).
- (26) LAZAROU A., *Op. Cit.*, 1950/51-1968/69.
THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77-1981/82 et sous un format différent : 1971/72-1975/76).
- (27) SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, (1983/84-1996/97).
- (28) CARBONNEL C.-O., « Mythes et mythologies politiques. Approche d'une définition et d'une typologie », in *Mythes et politique*, Toulouse, Centre d'études et de recherche sur la mythographie politique, Presses de l'institut d'Études politiques de Toulouse, 1990, pp. 10-12 :
« Nous entendons par mythe tout récit et toute représentation, au sens graphique ou au sens théâtral du terme, (largement) diffusés, transmis de génération en génération, qui donnent au groupe à la fois sa cohésion culturelle et sa cohérence morale (règles de conduite, sens de l'histoire...). Un mythe soude les éléments d'un corps social, dévoile l'intelligibilité du monde et balise la route suivie comme la route à suivre. Un mythe est donc rassembleur et mobilisateur. Il se situe en deçà du vrai et du faux, du probable et du contestable. Il participe au monde du sacré, de l'intangible, de l'évidence, de la certitude, de l'irrationnel. [...] »
Cf. également Jean-Yves GUIOMAR dans son livre intitulé *La Nation entre l'histoire et la raison*, Collection : La Découverte, Saint-Amand (Cher), Éditions Armillaire, janvier 1990, p. 180.
- (29) ANGÉLOPOULOS C., *Op. Cit.*, pp. 452-590. Cette tendance qui marque surtout le contenu des nouveaux manuels d'histoire publiés après le début des années 1980, a été étudié dans la thèse de doctorat d'histoire soutenue en janvier 1990, dans le chapitre intitulé « La timide raison à l'assaut des mythes ».
- (30) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 23.
- (31) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 23.
- (32) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 51.
- (33) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 3134A.
- (34) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 27.
- (35) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51-1968/69), p. 47.

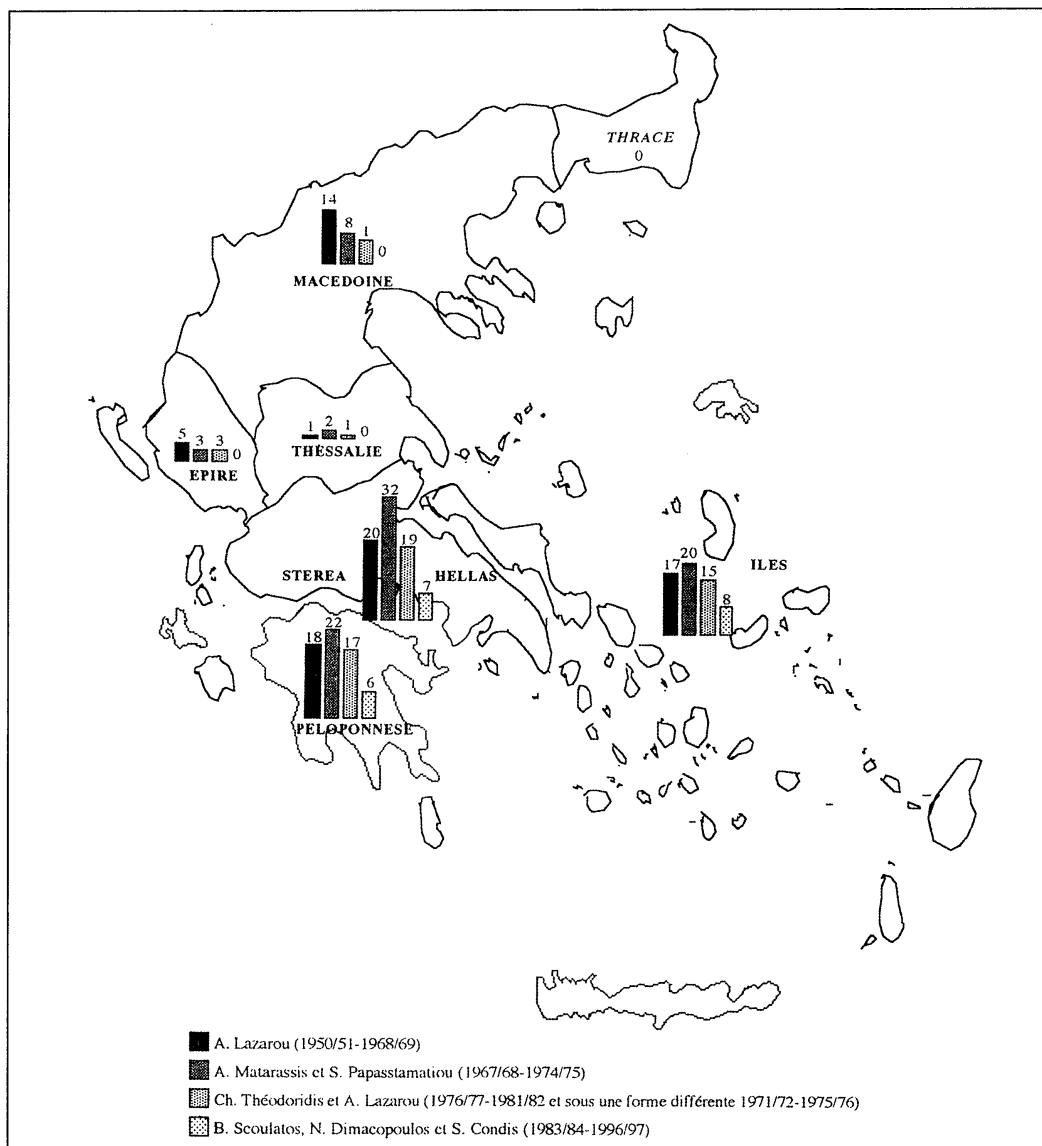
- (35) *(suite)*
 MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), (dans ce manuel, Tripoli est assiégée p. 112, ou tombée p. 114).
 THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), p. 214.
- (36) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51–1968/69), p. 55.
 MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), p. 118.
 THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), p. 218.
- (37) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51–1968/69), p. 94.
 MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), p. 136.
 THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), p. 246.
 SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, pp. 89 & 125.
- (38) LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1950/51–1968/69), pp. 65 & 104.
 MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), pp. 120 & 143.
 THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), pp. 235 & 251.
- (39) MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), p. 116.
- (40) MATARASSIS A. & PAPANASTAMATIOU S., *Op. Cit.*, (1967/68–1974/75), p. 116.
- (41) SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, (1983/84–1996/97), p. 88.
 Dans la même page on peut cependant lire la « bataille à Gravia ».
- (42) THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), p. 203.
- (43) THÉODORIDIS C. & LAZAROU A., *Op. Cit.*, (1976/77–1981/82 et sous une forme différente 1971/72–1975/76), p. 208
 SCOULATOU V., DIMACOPOULOS N. & CONDIS S., *Op. Cit.*, (1983/84–1996/97), p. 88.
- (44) GUIOMAR J.-Y., *La Nation entre l'histoire et la raison*, Collection : La Découverte, Saint-Amand (Cher), Éditions Armillaire, janvier 1990, p. 120.
 Cf. également, COLLIARD C.-A., *Institutions des relations internationales*, Collection : Précis Dalloz, Paris, Éditions Dalloz, 7^e édition, 1978, p. 85.
- (45) ANGÉLOPOULOS C., *Op. Cit.*, pp. 452-590.
- (46) La collectivité étatique pourrait être définie comme « l'établissement et la vie sur un territoire déterminé d'un groupe d'êtres humains soumis à un pouvoir politique », ce qui nous permet de dégager les trois éléments constitutifs de l'Etat : le territoire, la population et le pouvoir politique. COLLIARD C.-A., *Op. Cit.*, p. 81.
- (47) En 1864 furent rattachées à l'État grec les îles ioniennes, en 1881, le district d'Arte et de Thessalie, en 1913 l'Épire du Sud, la Macédoine, les îles de la Mer Égée et la Crète, et en 1919 la Thrace occidentale.
- (48) Cette étude ne prend pas en compte la fréquence des « lieux de mémoire » telle qu'elle est représentée dans les quatre premiers tableaux établis car, très souvent, plusieurs combattants participèrent à la même bataille.
- (49) MORIN E., « L'État-nation », in *Théories du nationalisme : nation, nationalité, ethnicité* (sous la direction de DELANNOI G. et de TAGUIEFF P.-A.), Paris, Éditions Kimé, 1991, p. 322.

Bibliographie

- ANGÉLOPOULOS C., *Un nouveau théâtre grec: Pédagogies et mémoire dans la Grèce contemporaine (1950-1989): les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire*, Montpellier, Université Paul Valéry, Janvier 1990, 904 p.
- CARBONNEL C.-O., « Mythes et mythologies politiques. Approche d'une définition et d'une typologie », in *Mythes et politique*, Toulouse, Centre d'études et de recherche sur la mythographie politique, Presses de l'institut d'Études politiques de Toulouse, 1990, pp. 5-17.
- CASTELLAN G., *Histoire des Balkans XIV^e - XX^e siècles*, Paris Fayard, 1991, 533 p.
- COLLIARD C.-A., *Institutions des relations internationales*, Collection : Précis Dalloz, Paris, Éditions Dalloz, 1978; 7^e éd., 964 p.
- CONTOGEOORGIS G., *Histoire de la Grèce*, Collection : Nations d'Europe, Paris, Hatier, 1992, 479 p.
- FERRO M., *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Collection : Petite Bibliothèque Payot / Documents, Paris Éditions Payot, 1981, 331p.
- FRANGOUDAKI A., *Sociologie de l'éducation: théories sur l'inégalité sociale à l'école*, Athènes, Éditions Papisissi, 1985, 252 p.
- GUIOMAR J.-Y., *La Nation entre l'histoire et la raison*, Collection : La Découverte, Saint-Amand (Cher), Éditions Armillaire, janvier 1990, 203 p.
- BURGEL G., *Croissance urbaine et développement capitaliste: le « miracle » athénien*, Paris, Éditions du CNRS, 1981, 271 p.
- BURGEL G., « La ville méditerranéenne: entre traditions et modernités », in *Dossiers des images économiques du monde. La CEE méditerranéenne*, Paris, Éditions SEDES, 1990, pp 32-54.
- HOBSBAWM E., *Nations et nationalisme depuis 1780: Programme, mythe, réalité*, Collection : Bibliothèque des Histoires, Paris, Éditions Gallimard, 1992, 254 p.
- COULOURI C., *Histoire et géographie dans les écoles grecques (1834-1914). Connaissance et idéologies, Anthologie des textes, bibliographie des manuels scolaires*, Athènes, Archives Historiques de la Jeunesse Grecque, Secrétariat Général de Nouvelle génération, N° 18, 1988, 787 p.
- MORIN E., « Formation et composantes du sentiment national », in *Éléments pour une théorie de la nation*, Communications, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre d'Études Transdisciplinaires (Sociologie, Anthropologie, Politique), Paris, Éd. Seuil, N° 45, 1987, pp 223-229.
- MORIN E., « L'État-nation », in *Théories du nationalisme: nation, nationalité, ethnicité (sous la direction de DELANNOI G. et de TAGUIEFF P.-A.)*, Paris, Éditions Kimé, 1991, p. 319-324.
- MOSSÉ C., *La Grèce archaïque d'Homère à Eschyle: VIII^e - VI^e siècles av. J.C.*, Collection : Points Histoire, Paris, Éd. Le Seuil, 1984, 187 p.
- NORA P., (sous la direction de), *Les lieux de mémoire. I. La République*, Paris, Gallimard, 1984, 678 p.
- SIVIGNON M., « La Grèce aujourd'hui », in *Grèce*, Collection : Les Guides Bleus, Paris, Hachette, 1990, 907 p.

Annexes

Annexe I — Carte de Grèce



Annexe 2 — (2.1. Des « territoires de la nation » à la lutte)

Tableau I

Les lieux de mémoire dans le manuel de LAZAROU (1950/51 – 1968/69) à travers les actions des héros de la Révolution de 1821

ANAGNOSTARAS : Sfaktiria (p. 99) — ANDROUTSOS : Gravia (p. 44, 45 et 70), Megarida (p. 70) — APOSTOLIS : Lémnos (p. 100) — BOTSARIS Marcos : Carpénissi (p. 72), Kíafas (p. 64), Messolonghi (p. 65, 67), Pente Phgadia (p. 64), Peta (p. 64, 65), Souli (p. 23) — BOTSARIS Notis : Messolonghi (p. 107) — BOUBOULINA : Nauplic (p. 30), Spetsae (p. 30) — BOUTIS : Hydra (p. 101), Lémnos (p. 101) — CANARIS : Chios (p. 60), Hydra (p. 101), Samos (p. 96) — CAPSALIS : Messolonghi (p. 108) CARAIŠCAKIS : Distomo (p. 112), Dobraina (p. 111), Eleusis (p. 111), Elicona (p. 111), Keratsini (p. 112, 114), Salamina (p. 114) — CARATASSOS : *Macédoine* (p. 58), *Thessalie* (p. 58), Messolonghi (p. 58), Naoussa (p. 57), Panaghia Dobra (p. 56), Verria (p. 58) — CARATASSOS Yannis : Verria (p. 58) — COLETTIS : Atalanti (p. 111) — COLOCOTRONIS P. : Corinthe (p. 46) — COLOCOTRONIS Th. : *Magne* (p. 24, 37), *Messenie* (p. 38), *Péloponnèse* (p. 47, 69, 70), Calamata (p. 25), Carytaina (p. 38), Dervenakia (p. 69), Mainalo (p. 38), Megalopolis (p. 47), Myloi de Lerne (p. 69), Tripoli (p. 38, 47, 69), Valtetsi (p. 38, 40, 42) — COSSOMOULIS : *Macédoine* (p. 52), Aghion Oros (p. 52), Axios (p. 52), (p. 52), Olympe (p. 52), Vermio (p. 52), Castania (p. 52), Castoria (p. 52), Siatista (p. 52), Thessalonique (p. 52) — CRIEZIS : Hydra (p. 101) — CRIEZOTIS : Acropole (p. 111) — DIAKOS : Alamana (p. 43 et 44), Lamia (p. 43 et 44), Livadia (p. 44), Thermopyles (p. 32) — DIAMANTIS : Thessalonique (p. 55) — DRASKOS : Thessalonique (p. 55) — DYOVOUNIOTIS : Vassilica (p. 46) — FOTOMARAS : Phalère (p. 115) — GATSOS : *Macédoine* (p. 58), *Thessalie* (p. 58), Messolonghi (p. 58), Naoussa (p. 57) Panaghia Dobra (p. 56), Verria (p. 58) — GAZIS : Pélion (p. 32) — GOURAS : Eleusis (p. 111), Galaxidi (p. 32), Vassilica (p. 46) — GOVGINAS : Vryssakia (p. 63) — GRIVAS : Arachova (p. 111) — ICONOMOU : Hydra (p. 31) — IGLESSIS : Phalère (p. 115) — LOGOTHETIS : Chios (p. 60) — LONDOS : Patras (p. 26) — MACRIS : *Aitolio-Acarnanie* (p. 33), Messolonghi (p. 108) — MATROZOS : Lémnos (p. 101), Samos (p. 96) — MAVROCORDATOS A. : Arte (p. 64), Messolonghi (p. 58, 64 et 65), Patras (p. 64), Peta (p. 64), Phanari (p. 64) Sfaktiria (p. 99) — MAVROMIHALIS A. : Corinthe (p. 46) — MAVROMIHALIS I. : Valtetsi (p. 41) — MAVROMIHALIS K. : Patras (p. 64), Valtetsi (p. 41 et 64) — MIAOULIS : Cafiréas (p. 100), Céphalonie (p. 105), Coroni (p. 100), Hydra (p. 97 et 101), Hérakleion (p. 98), Léros (p. 96), Lipsous (p. 96), Messolonghi (p. 105 et 107), Méthoni (p. 100), Patmos (p. 96) — MOUSIOS : Lémnos (p. 101) — NAOUM : Panaghia tou Dobra (p. 56) — NIKITARAS : Dervenakia (p. 69). — NIOPLIOS : Panaghia Dobra (p. 56) — NOTARAS : Phalère (p. 115) — PALAION PATRON : Calavryta (p. 25), Patras (p. 26) — PANOURGHAS : Salona (p. 32), Vassilica (p. 46) — PAPAFLISSAS : *Messenie* (p. 102), *Péloponnèse* (p. 23 et 46), Dervenakia (p. 70), Maniaki (p. 102) — PAPANIKOLIS : Eressos (p. 50), Psara (p. 50) — PAPAS : *Macédoine* (p. 52), Aghion Oros (p. 52 et 54), Athonas (p. 54), Cafiréas (p. 55), (p. 52 et 54), Cassandra (p. 52), Hydra (p. 55), Lémnos (p. 54), Thessalonique (p. 52) — PAPATOUKOS : Psara (p. 50) — PETROBEY : *Péloponnèse* (p. 39), Calamata (p. 25) — PÍPINOS : Chios (p. 60) — PLAPOUTAS : Valtetsi (p. 41) — SAHTOÛRIS : Lémnos (p. 100), Samos (p. 96), Sfaktiria (p. 99) — SOLIO-

LÉGENDE de l'Annexe 2

- 1.) Les noms des héros sont en CAPITALES. — Ex. : ANAGNOSTARAS.
- 2.) Les noms des régions sont en caractères gras italiques. — Ex. : *Macédoine*.
- 3.) Les noms des lieux de mémoire sont en caractères romains. — Ex. : Sfaktiria.

TIS : Corinthe (p. 46) — TOBAZIS : Hydra (p. 97 et 101) — TSAMADOS : Sfaktiria (p. 99) — TZAVELAS G. : Phalère (p. 115). TZAVELAS Kitsos Messolonghi (p. 108) — VARVARESSOS : Panaghia tou Dobra (p. 56) — VATIKIOTIS : Samos (p. 96) — VEÏCOS : Phalère (p. 115) — YPSILANTI Dimitrios : *Péloponnèse* (p. 47), *Thessalie* (p. 63), Argos (p. 68), Dervenakia (p. 70), Myloi de Lerne (p. 103) — ZAFIRAKIS : Naoussa (p. 57), Panaghia tou Dobra (p. 56), Verria (p. 58) — ZAIMIS Assimakis : Patras (p. 26).

Tableau 2

Les lieux de mémoire dans le manuel de MATARASSIS - PAPASSTAMATIOU (1967/68–1974/75) à travers les actions des héros de la Révolution de 1821

ANAGNOSTARAS : Sfaktiria (p. 140) — ANDROUTSOS : Carystos (p. 118), Carystie (p. 125), Eubée (p. 118), Gravia (p. 116), Salona (p. 116) — APOSTOLIS : Cafiréas (p. 141) — BAIRACTARI : Messolonghi (p. 147) — BASDEKIS : Pélion (p. 110) — BEÏCOS : Phalère (p. 152) — BOTSARIS Kitsos : Souli (p. 125) — BOTSARIS Marcos : *Grèce occidentale* (p. 125), Kifias (p. 122), Messolonghi (p. 122), Pente Phgadia (p. 122), Souli (p. 125, 126) — BOTSARIS Notis : Messolonghi (p. 146, 147) — BOUBOULINA : Nauplie (p. 108), Psara (p. 108), Spetsae (p. 108) — BOUTIS : Cafiréas (p. 141) — CANARIS : Mer Égée (p. 120), Chios (p. 120), Psara (p. 137), Samos (p. 138) — CAPSALIS : Messolonghi (p. 146) — CARAIÏCAKIS : Cremmydi (p. 140), Distomo (p. 150, 151), Dobraïna (p. 150), Eleusis (p. 149), Elicona (p. 149), Golfe de Corinthe (p. 149), Golfe d'Eubée (p. 149), Haïdari (p. 149), Keratsini (p. 151), Nauplie (p. 149), Parnassos (p. 149, 150), Salamina (p. 151) — CARATASSOS : *Macédoine* (p. 118), Cremmydi (p. 140), Naoussa (p. 118, 119), Olympe (p. 125), Panaghia tou Dobra (p. 118), Skiathos (p. 125), Trikeri (p. 125), Vermio (p. 118, 119) — CHADZIMELETIS : *Attique* (p. 109), Acropole (p. 109), Athènes (p. 109) — COLETTIS : Atalanti (p. 150) — COLOCOTRONIS Th. : *Messenie* (p. 113), *Péloponnèse* (p. 106), Astros (p. 113), Calamata (p. 107), Dervenakia (p. 123), Némée (p. 123), Myloi de Lerne (p. 113, 123), Patras (p. 118), Tripoli (p. 112, 113, 118, 142), Tricorfa (p. 143) — CONTOYIANNIS : Lamia (p. 115), Ypati (p. 115) — COUNDOURIOTIS : Calamata (p. 140) — CRIEZOTIS : Acropole (p. 149), Carystie (p. 125) — CYPRIANOS : Chypre (p. 109) — DIAKOS : *Béotie* (p. 109), Alamana (p. 115), Livadia (p. 109) — DOLMAS : Messolonghi (p. 145) — DRACOS : Phalère (p. 152) — DYOVOUNIOTIS : Lamia (p. 115), Vassilica (p. 117), Voudounitsa (p. 115) — GATSOS : *Macédoine* (p. 118), Naoussa (p. 118, 119), Panaghia tou Dobra (p. 148), Vermio (p. 118, 119) — GAZIS : Pélion (p. 110) — GIATRACOS : Calamata (p. 107) — GOURAS : Acropole (p. 149), Galaxidi (p. 109), Vassilica (p. 117) — GOVGINAS : Eubée (p. 118), Vryssakia (p. 116, 118) — GRIVAS : Arachova (p. 150) — GYFTOYIANNIS : Clissova (p. 146) — HÉLIOTIS : Eleusis (p. 149), Nauplie (p. 149) — ICONOMOU : Psara (p. 109) — IGLESSIS : Phalère (p. 152) — LAHANAS : Samos (p. 138) — LIACATSAS : Messolonghi (p. 145). LOGOTHETIS : Chios (p. 119), Samos (p. 138) — LONDOS : Calavryta (p. 107) — MACRIYIANNIS : Acropole (p. 149), Néocastro (p. 140) : MACRIS : *Aitolo-Acarmanie* (p. 110), Ætolicon (p. 110), Agrinion (p. 110), Macrynoros (p. 110), Messolonghi (p. 110, 46, 147). — MATROZOS : Cafiréas (p. 141) — MAVROCORDATOS A. : Messolonghi (p. 122), Souli (p. 121), Sfaktiria (p. 140) — MAVROMIHALIS G. : Néocastro (p. 140) — MAVROMIHALIS I. : Eubée (p. 118), Styra (p. 118) — MAVROMIHALIS K. : Phanari (p. 122), Valtetsi (p. 113) — MIAOULIS : Chios (p. 120), Léros (p. 138), Méthoni (p. 140), Messolonghi (p. 122, 144, 146), Souda (p. 139) — MOUSSIOS : Cafiréas (p. 141) — NIKITARAS : *Péloponnèse* (p. 106), Doliana (p. 115), Haghionori (p. 124), Myloi de Lerne (p. 123), Tricorfa (p. 115) — NOTARAS : *Grèce orientale* (p. 134), Ambliani (p. 134), Phalère (p. 152) — PALAION PATRON : Calavryta (p. 107) — PANOURGHIAS : Salona (p. 109, 150), Vassilica (p. 117) — PAPADIAMANTOPOULOS : Patras (p. 107) — PAPAFLISSAS : *Arcadie* (p. 142), *Messenie* (p. 142), *Péloponnèse* (p. 106), Calamata (p. 107), Haghionori (p. 124), Maniaki (p. 142), Myloi de Lerne (p.

123), Nauplie (p. 142) — PAPAS : Aghion Oros (p. 110), (p. 110), Serres (p. 110), Thessalonique (p. 110) — PAPANIKOLIS : Lesbos (p. 117) — PAPAS : Aghion Oros (p. 110), (p. 110), Serres (p. 110), Thessalonique (p. 110) — PAPAYIANNIS : Alamana (p. 115) — PETROBEY : *Péloponnèse* (p. 106), Calamata (p. 107), Tripoli (p. 112) — PIPINOS : Chios (p. 120) — PLAPOUTAS : Myloi de Lerne (p. 123) — SAHTOURIS : Cafiréas (p. 141), Léros (p. 138), Samos (p. 138), Sfaktiria (p. 140) — SCALTSODIMOS : *Grèce orientale* (p. 134), Ambliani (p. 134) — SKOURTIS : Calamata (p. 140), Méthoni (p. 140), Navarino (p. 140) — SOLIOTIS : Calavryta (p. 107) — STAÏCOPOULOS : Palamydi (p. 124) — THEOPHILOPOULOS Chios : (p. 120) — TOBAZIS : Eressos (p. 117), Psara (p. 117), Samos (p. 138) — TSAMADOS : Sfaktiria (p. 140) — TZAVELAS Ghiorgos : Phalère (p. 152) — TZAVELAS Kitsos : *Grèce orientale* (p. 134), Ambliani (p. 134), Clissova (p. 146), Cremmydi (p. 140), Messolonghi (p. 146, 147), Zygos (p. 126) — VAGIAS : Arahova (p. 150) — VOTSIS : Sfaktiria (p. 140) — VRATSANOS : Psara (p. 137) — YPSILANTI Dimitrios : Argos (p. 123), Haghionori (p. 124), Vervena (p. 114) — ZAFIRAKIS : Naoussa (p. 57), Panaghia tou Dobra (p. 56), Vermio (p. 118) — ZAIÏMIS Assimakis : Calavryta (p. 107).

Tableau 3

Les lieux de mémoire

dans le manuel de THÉODORIDIS-LAZAROU (1976/77 – 1981/82)

à travers les actions des héros de la Révolution de 1821

ANAGNOSTARAS Sfaktiria (p. 250) — ANDROUTSOS : *Grèce orientale* (p. 239), Arahova (p. 234), Eubée (p. 239), Gravia (p. 213, 234), Megarida (p. 234) — BEÏCOS : Phalère (p. 115) — BOTSARIS Marcos : Carpenissi (p. 236), Kiasfas (p. 230), Messolonghi (p. 230, 235, 236), Pente Phgadia (p. 230), Peta (p. 231) — BOTSARIS Notis : Messolonghi (p. 252, 253) — BOUBOULINA : Nauplie (p. 205), Spetsae (p. 204) — BOURNIAS : Chios (p. 227) — CANARIS : Chios (p. 228), Samos (p. 248) — CAPSALIS : Messolonghi (p. 254) — CARAIÏSKAKIS : Distomo (p. 256), Dobraina (p. 255), Keratsini (p. 256), Messolonghi (p. 252), Méthana (p. 255), Platanos (p. 253), Salamina (p. 257) — CARATASSOS : Messolonghi (p. 220), Naoussa (p. 218), Panaghia tou Dobra (p. 218, 219), Verria (p. 219) — CARATASSOS Yannis : Olympe (p. 220) — CARAYIANNIS : Argos (p. 233) — COLETTIS : Atalanti (p. 255) — COLOCOTRONIS P. : Corinthe (p. 214) — COLOCOTRONIS Th. : *Magne* (p. 201, 202, 203), *Messénie* (p. 212), *Péloponnèse* (p. 202), Argos (p. 233), Carytaina (p. 211), Dervenakia (p. 233), Mainalo (p. 212), Myloi de Lerne (p. 233), Nauplie (p. 250), Tripoli (p. 212, 217, 233), Valtetsi (p. 212) — COSSOMOULIS : Macédoine (p. 217) — CRIEZOTIS : Acropole (p. 255) — DIAKOS : Alamana (p. 213), Lamia (p. 206, 213), Livadia (p. 206), Thermopyles (p. 206, 213) — DYOVOUNIOTIS : Thermopyles (p. 213), Vassilica (p. 215) — FOTOMARAS : Phalère (p. 258) — GATSOS : Messolonghi (p. 220), Naoussa (p. 218), Panaghia tou Dobra (p. 218, 219), Verria (p. 219) — GAZIS : Pélion (p. 207) — GOVGINAS : Eubée (p. 230), Vryssakia (p. 214) — GOURAS : Acropole (p. 254), Galaxidi (p. 206), Vassilica (p. 215) — GRIVAS : Arachova (p. 256) — HONDROYIANNIS : Lala (p. 203) — ICONOMOU : Hydra (p. 205) — KERNIKIS : Patras (p. 203) — LOGOTHETIS : Chios (p. 227) — LONDOS : Patras (p. 203) — MATROZOS : Samos (p. 248) — MAVROCORDATOS A. : Messolonghi (p. 220, 234), Sfaktiria (p. 250) — MAVROMIHALIS A. : Corinthe (p. 214) — MAVROMIHALIS I. : Eubée (p. 230), Valtetsi (p. 230) — MAVROMIHALIS K. : Messolonghi (p. 230), Phanari (p. 230, 231), Valtetsi (p. 212) — MIAOULIS : Hérakleion (p. 249), Lésbos (p. 248), Lipsous (p. 248), Messolonghi (p. 252, 253), Patmos (p. 248), Souda (p. 249) — NIKITARAS : Dervenakia (p. 233) — NOTARAS : Phalère (p. 258) — PALAION PATRON : Patras (p. 203) — PANAS : Messolonghi (p. 230) — PANOURGHIAS : Alamana (p. 213), Salona (p. 206), Thermopyles (p. 213), Vassilica (p. 215) — PAPA-DIAMANTOPOULOS : Patras (p. 203) — PAPAFLISSAS : *Péloponnèse* (p. 201), Agridio (p. 202), Corinthe (p. 214), Dervenakia (p. 233), Maniaki (p. 250) — PAPANIKOLIS : Eressos (p. 216) — PAPAS :

Hydra (p. 218), (p. 217) — PAPTOKOS : Eressos (p. 216) — PETROBEY : Calamata (p. 203) — PETSOTIS : Lala (p. 202) — PIPINOS : Chios (p. 228) — PLAPOUTAS : Valtetsi (p. 212) — SAHTOURIS : Samos (p. 248), Sfaktiria (p. 250) — SOLIOTIS : Agridio (p. 202), Corinthe (p. 46) — TSAMADOS : Sfaktiria (p. 250) — TSOKRIS : Dervenakia (p. 233) — TZAVELAS Ghiorgos : Phalère (p. 258) — VATIKIOTIS : Samos (p. 248) — VEÏCOS : Phalère (p. 258) — VENIZELOS Roufos : Patras (p. 203) — YPSILANTI Dimitrios : *Péloponnèse* (p. 215), Argos (p. 233), Messolonghi (p. 230), Myloi de Lerne (p. 251) — ZAFIRAKIS : Naoussa (p. 218, 220), Olympe (p. 220), Panaghia tou Dobra (p. 218, 219), Vermio (p. 220) — ZAIMIS Andréas : Lala (p. 203) — ZAIMIS Assimakis : Lala (p. 202).

Tableau 4

Les lieux de mémoire dans le manuel de SCOULATOS-DIMACOPOULOS-CONDIS (1983/84-1996/97) à travers les actions des héros de la Révolution de 1821

AGHIOMAVRITIS : Messolonghi (p. 127) — ANAGNOSTARAS : Sfaktiria (p. 89) — ANDROUTSOS : Gravia (p. 88) — BALIS : Andros (p. 94) — BOTSARIS Marcos : Kefalovryso (p. 88) — CACLAMANOS : Phalère (p. 129) — CANARI : Chios (p. 99) — CARAISSAKIS : Arahova (p. 88), Salamine (p. 129) — CALAMOGDARTIS : Tripoli (p. 96) — COLOCOTRONIS Th. : Dervenakia (p. 87), Tripoli (p. 88, 97), Valtetsi (p. 88) — CYPRIANOS : Chypre (p. 88) — CYRILLE DE CORINTHE : Tripoli (p. 96) — DIAKOS : Alamana (p. 88) — DIMITRACOPOULOS : Dervenakia (p. 98) — FLESSAS : Maniaki (p. 128) — GIATRACOS : Tripoli (p. 97) — GOURAS : Acropole (p. 89), Vassilica (p. 88) — HONDROYIANNIS : Lala (p. 230) — ICONOMOU : Hydra (p. 94) — LEVIDIOTIS : Maniaki (p. 128) — LOGOTHETIS : Samos (p. 94) — MACRIYIANNIS : Myloi de Lerne (p. 89) — MAVROMIHALIS Anast. : Tripoli (p. 96) — MAVROMIHALIS Ilias : Valtetsi (p. 88) — MAVROMIHALIS Kyriac. : Valtetsi (p. 88) — MAVROMIHALIS Konst. : Myloi de Lerne (p. 89) — MESTHENEAS : Messolonghi (p. 127) — NIKITARAS : Dervenakia (p. 98) — NIKITAS : Phalère (p. 129) — NOTARAS : Tripoli (p. 96) — PALAION PATRON : *Péloponnèse* (p. 88) — PAPAFLISSAS : Maniaki (p. 89) — PAPANIKOLIS : Eressos (p. 88) — RODOPOULOS : Tripoli (p. 96) — TSAMADOS : Sfaktiria (p. 89) — TSOKRIS : Dervenakia (p. 233) — YPSILANTI Dimitrios : *Péloponnèse* (p. 89), Myloi de Lerne (p. 104) — ZAFIROPOULOS : Tripoli (p. 96) — ZAIMIS Andréas : *Péloponnèse* (p. 88).

Annexe 3 — (2.2. Des régions privilégiées?)

Tableau I

75 lieux de mémoire dans le manuel de LAZAROU (1950/51-1968/69)

PELOPONNESE (18) : Argos, Calamata, Calavryta, Carytaina, Corinthe, Coroni, Dervenakia, Magne, Mainalo, Maniaki, Megalopolis, Messenie, Méthoni, Myloi de Lerne, Nauplie, Patras, Tripoli, Valtetsi.

STEREA HELLAS (20) : Acropole, Aitolio-Acarmanie, Alamana, Atalanti, Carpénissi, Distomo, Dobraina, Eleusis, Elicona, Galaxidi, Gravia, Keratsini, Kiafa, Lamia, Livadia, Megarida, Messolonghi, Phalère, Salona, Thermopyles.

EPIRE (5) : Arte, Pente Phgadia, Peta, Phanari, Souli.

THESSALIE (1) : Pélion.

MACÉDOINE (14) : Aghion Oros, Athonas, Axios, Cassandra, Castania, Castoria, Chalcidique, Naoussa, Olympe, Panaghia tou Dobra, Siatista, Thessalonique, Vermio, Verria.

ILES (17) : Cafiréas (Eubée), Céphalonie, Chios, Eressos (Lesbos), Hérakleion (Crète), Hydra, Lémnos, Léros, Lipsous, Patmos, Psara, Salamina, Samos, Sfaktiria, Spetsac, Vassilica (Eubée), Vryssakia (Eubée).

Tableau 2

87 lieux de mémoire dans le manuel de MATARASSIS-PAPASSTAMATIOU (1967/68-1974/75)

PELOPONNESE (22) : Aghionori, Arcadie, Argos, Astros, Calamata, Calavryta, Cremmydi, Dervenakia, Doliana, Maniaki, Messenie, Méthoni

Myloi de Lerne, Nauplie, Navarino, Nemée, Néocastro (Pylos), Patras, Tricorfa, Tripoli, Valtetsi, Vervena.

STEREA HELLAS (32) : Acropole, Ætolicon, Agrinio, AitoloAcarnanie

Alamana, Ambliani, Arahova, Atalanti, Athènes, Attique, Béotie, Clissova, Distomo, Dobraina, Eleusis, Elicona, Galaxidi, Gravia, Haïdari, Keratsini, Kiafa, Lamia, Livadia, Macrynoros, Messolonghi, Palamydi, Parnassos, Phalère, Salona, Voudounitsa, Ypati, Zygos.

EPIRE (3) : Pente Phgadia, Phanari, Souli.

THESSALIE (2) : Pélion, Trikeri.

MACÉDOINE (8) : Aghion Oros, Chalcidique, Naoussa, Olympe, Panaghia tou Dobra, Serres, Thessalonique, Vermio.

ILES (20) : Cafiréas (Eubée), Carystie (Eubée), Carystos (Eubée), Chios, Chypre, Eressos (Lesbos), Eubée, Eubée (Golfe de), Léros, Lesbos, (Mer Égée), Psara, Salamina, Samos, Sfaktiria, Skiathos, Souda (Crète), Spetsac, Vassilica (Eubée), Vryssakia (Eubée).

Tableau 3

61 lieux de mémoire dans le manuel de THÉODORIDIS-LAZAROU (1976/77-1981/82) — et sous un autre format : (1971/72-1975/76)

(et sous un autre format : (1971/72-1975/76)

PELOPONNESE (17) : Agridio, Argos, Calamata, Carytaina, Corinthe, Dervenakia, Lala, Magne, Mainalo, Maniaki, Messenie, Méthana, Myloi de Lerne, Nauplie, Patras, Tripoli, Valtetsi.

STEREA HELLAS (19) : Acropole, Alamana, Arahova, Atalanti, Carpénissi, Distomo, Dobraina, Galaxidi, Gravia, Keratsini, Kiafa, Lamia, Livadia, Megarida, Messolonghi, Phalère, Platanos, Salona, Thermopyles.

EPIRE (3) : Pente Phgadia, Peta, Phanari.

THESSALIE (1) : Pélion.

MACÉDOINE (6) : Chalcidique, Naoussa, Olympe, Panaghia tou Dobra, Vermio, Verria.

LÉGENDE de l'Annexe 3

1.) Les noms des régions en question sont en **CAPITALES** et en caractères gras. —

Ex. : **PELOPONNESE**.

2.) La quantité de lieux de mémoire est indiquée entre parenthèses. — Ex. : (19).

ILES (15) : Chios, Eressos (Lesbos), Eubée, Hérakleion (Crète), Hydra, Lesbos, Lipsous, Patmos, Salamina, Samos, Sfaktiria, Souda (Crète), Spetsac, Vassilica (Eubée), Vryssakia (Eubée).

Tableau 4

**21 lieux de mémoire dans le manuel de
SCOULATOS-DIMACOPOULOS-CONDIS (1983/84-1996/97)**

PELOPONNESE (6) : Dervenakia, Lala, Maniaki, Myloi de Lerne, Tripoli, Valtetsi.

STEREA HELLAS (7) : Acropole, Alamana, Arahova, Gravia, Kefalovryso, Messolonghi, Phalère.

EPIRE (0).

THESSALIE (0).

MACÉDOINE (0).

ILES (8) : Andros, Chypre, Eressos (Lesbos), Hydra, Samos, Salamine, Sfaktiria, Vassilica (Eubée).

Le manuel générateur d'interactions

La vie de la classe est porteuse d'événements communicatifs qui ne sauraient se limiter aux échanges langagiers entre les actants. Le savoir ne se négocie pas uniquement dans la dynamique de l'interaction verbale mais également à partir du manuel scolaire lorsque celui-ci est exploité.

Au delà de l'objet-livre, le manuel constitue un objet médiateur, c'est-à-dire un outil à travers lequel l'auteur communique avec ses lecteurs et donc engage des interactions. Selon Maingueneau⁽¹⁾ « même si l'on réserve la notion d'interaction aux véritables échanges entre interlocuteurs, on parle de la dimension interactionnelle de toute énonciation fut-elle écrite, car l'on postule que < l'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue > (Bakhtine) ».

Si nous admettons que les manuels peuvent, même sous leur forme écrite figée, générer des réactions, engendrer des interactions, nous pouvons nous demander comment s'effectue cette communication, quelles sont ses spécificités. De quelle manière les auteurs des manuels communiquent-ils avec les enseignants et les apprenants ? Comment caractériser les interactions générées par les auteurs du manuel ? Comment se matérialisent-elles lorsque les discours du manuel sont actualisés dans la pratique de la classe ?

Pour tenter de répondre à ces questions nous proposons d'aborder les divers éléments qui peuvent susciter des interactions plus ou moins directes entre les auteurs et les lecteurs de manuels. Nous étudierons ensuite, à partir de l'observation de trois séquences de fran-

çais filmées en temps réel, les échanges verbaux générés par l'exploitation des exercices du manuel.

Nous espérons montrer, à l'issue de cet exposé, que le manuel est non seulement le vecteur d'une communication entre le concepteur et les lecteurs, mais également le support à partir duquel l'élève peut, avec l'aide de l'enseignant, construire des savoirs et savoir-faire.

I. Le manuel: un outil communicant

Outil spécifique inséré dans la pratique quotidienne de la classe, le manuel scolaire regroupe plusieurs discours destinés aux actants de l'école : maîtres et élèves. De ce point de vue, le manuel peut être considéré comme un objet médiateur, objet à travers lequel les auteurs communiquent avec leurs lecteurs. Le manuel scolaire se présente comme le support d'une communication dont nous suggérons de cerner les caractéristiques.

I.1. Une communication différée et latente

Les discours du manuel répondent à une situation d'écrit. S. Moirand⁽²⁾ spécifie qu'une situation d'écrit engendre une situation de communication écrite, ce qui implique « *des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs, ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objec-*

(1) MAINGUENEAU D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Collection : Mémo, Paris, Éd. : Le Seuil., 1996, 94 p., p. 49.

(2) MOIRAND S., *Situations d'écrit – Compréhension/production en Français Langue Étrangère*, Paris, Éd. CLE International, 1979, 175 p., p. 9.

tifs spécifiques». Notons que l'interaction dans laquelle s'inscrivent le scripteur et le lecteur est différée et ne répond pas à une unité de lieu. Ainsi, les documents élaborés par les concepteurs (leçons, exercices...) constituent autant de discours latents qui seront actualisés dans la pratique de la classe, lorsque le manuel sera exploité au cours d'une activité pédagogique. Cette situation de communication différée rend la tâche des auteurs difficile puisque pour présenter le corpus des notions ou les activités permettant de développer des compétences spécifiques ils doivent, tout d'abord, procéder à un travail d'évaluation des lecteurs, de leurs besoins, connaissances, aptitudes et motivations. Les auteurs de manuels ont pour intention de créer un outil qui réponde aux besoins des enseignants et qui propose des situations pédagogiques produisant « un effet » sur l'élève. Ainsi, les concepteurs communiquent de multiples façons avec les lecteurs.

1.2. Une communication avec les actants de la classe

Le manuel n'est pas un simple outil qui transmet des informations sur les connaissances. Il est aussi le médiateur de l'ensemble des intentions de communication du concepteur, intentions façonnées par leurs conceptions scientifiques, didactiques, psychologiques et éducatives. Ces intentions de communication peuvent être dirigées vers le maître ou l'élève.

1.2.1. Les auteurs communiquent avec l'enseignant

Malgré la grande disparité concernant les informations pratiques, pédagogiques et théoriques fournies dans les préfaces et les livres du maître, celles-ci nous renseignent généralement sur le fonctionnement du manuel et la manière de l'exploiter. Les discours susceptibles de renseigner l'enseignant peuvent s'organiser en deux groupes distincts :

- **le discours d'ordre didactique** — Ce type de discours est très fréquent dans les manuels destinés aux maîtres polyvalents qui, étant donné la pluridisciplinarité de leur enseignement, privilégient des

supports facilement exploitables. Ce discours, très sommaire, se présente sous la rubrique « préface » ou « avant-propos » et se situe dans le manuel de l'élève. Il informe l'enseignant de manière très globale. C'est la combinaison des composants du livre — organisation globale du manuel, mise-en-page, choix des supports, lisibilité — qui dépeint de manière plus complète les caractéristiques pédagogiques du manuel (*Cf. ill. 1, p. ci-contre*).

Des livres du maître sont parfois proposés mais souvent dans l'optique de développer les exploitations pédagogiques possibles du manuel. Les informations abondamment délivrées sont plutôt liées à l'aspect didactique de la discipline enseignée.

- **le discours théorique** — Il s'agit des discours destinés à l'enseignant et relatifs au fondement théorique de la démarche pédagogique préconisée dans le manuel. L'apport théorique des manuels conçus pour l'enseignement de l'école primaire est quasiment inexistant. Certains auteurs dispensent cependant quelques réflexions dans des disciplines soumises aux contraintes d'une méthodologie comme l'apprentissage de la lecture ou l'enseignement initial des langues.

Les discours qui s'adressent à l'enseignant sont très inégaux d'un manuel à l'autre, à la fois dans leur longueur et la richesse de leur contenu. C'est l'enseignant qui regroupe les informations didactiques indispensables à sa pratique, informations éparpillées sur l'ensemble de l'ouvrage.

1.2.2. Les auteurs communiquent avec l'élève

Le manuel est également un outil communiquant dans lequel les auteurs s'adressent aux apprenants par le biais de l'organisation globale et du contenu des discours.

Illustration 1 — (*Page ci-contre*).

Le rapport entre le discours d'ordre didactique et la mise-en-page.

DUPRÉ J.-P., RAUSCH A., SCHMITT R., OLIVE M., & OBADIA M., (sous la dir. de MITTERAND H.), *Langue Française, Cycle 3, CE 2 – Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Expression écrite et production de textes*, Collection : La nouvelle Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1995, 158 p., p 65.

Unité 14 - 1

Nom commun et nom propre

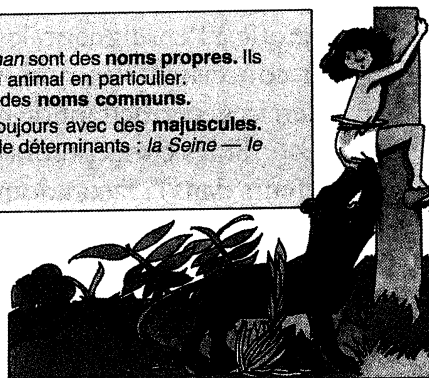
MOWGLI VEUT RESTER DANS LA JUNGLE

- Lis bien le texte.
- Qui est Mowgli ?
- Qui est Bagheera ?
- Qui est Shere Khan ?
- Connais-tu le nom des autres personnages de cette histoire ?

« Allez, monte ! ordonna Bagheera en poussant Mowgli dans l'arbre. Au matin, je te conduirai au village.
— Je ne veux pas y aller ! s'écria Mowgli furieux. Je veux rester dans la jungle !
— Tu n'y tiendras pas deux minutes avec Shere Khan à tes trousses ! assura la panthère.
— Je n'ai pas peur de ce vieux tigre ! » déclara Mowgli avec force.

D'après RUDYARD KIPLING, *Le livre de la jungle*, Éd. Mercure de France.

- Mowgli, Bagheera, Shere Khan sont des **noms propres**. Ils désignent une personne ou un animal en particulier.
 - enfant, panthère, tigre sont des **noms communs**.
- Les noms propres s'écrivent toujours avec des **majuscules**. Ils sont parfois accompagnés de déterminants : *la Seine* — *le petit Pierre*.



- 1 **Classe en deux groupes : noms communs et noms propres.**

Julien — l'enfant — une fleur — Aurélie —
l'Espagne — une ville — Lyon — les Alpes —
Mouky — la souris.

- 2 **Trouve cinq noms propres et cinq noms communs.**

- 3 **Pour chaque nom propre, écris un nom commun.**
Exemple : les Pyrénées → une montagne.

la Loire : ... — Paris : ... — Médor : ... — La
Manche : ... — l'Italie : ... — le Jura : ... —
Concorde : ... — Donald : ...

- 4 **Même exercice, plus difficile (vérifie dans un dictionnaire qui contient des noms propres).**

Louis XIV : ... — Picasso : ... — Mozart : ... —
Napoléon : ... — Pasteur : ... — le Rhône : ...
— de Gaulle : ... — La Fontaine : ...

- 5 **Trouve un nom propre pour chaque nom commun.**
Écris-le :

un pays : ... — une ville : ... — un sportif : ...
— une chanteuse : ... — un musicien : ... — un
fleuve : ... — un roi : ... — un peintre : ... —
un écrivain : ...

- 6 **Trouve des noms propres sujets du verbe. Écris les phrases :**

... défend Mowgli contre le tigre.
... est la capitale de la France.
... a découvert l'Amérique.
... est mon chanteur préféré.
... a écrit de nombreux livres.

ÉCRIRE

- 7 **Écris ta carte d'identité (nom, prénom, date de naissance, adresse).**

Je m'appelle...

- 8 **Mowgli ne veut toujours pas quitter la jungle. Bagheera, la panthère insiste...**

Écris quatre phrases qui prolongeront le dialogue.

- **L'organisation globale des discours** — La mise-en-page représente déjà, avec la répartition des blocs iconiques et typographiques, un indice quant à la démarche pédagogique et au contenu didactique de la leçon destinée à l'apprenant. Ainsi, les blocs iconiques, qui constituent l'ensemble des images du manuel, sont très présents dans les ouvrages conçus pour les enfants. Ces images n'occupent pourtant pas une simple fonction décorative. Elles sont souvent exploitées comme support didactique et peuvent, par exemple, servir de point de départ pour une leçon ou aider l'enfant à mieux saisir le sens d'un texte. Quant aux blocs typographiques, que nous limitons ici aux ensembles finis d'énoncés écrits, c'est-à-dire aux textes, ils ne sont pas tous de même nature et n'occupent pas tous les mêmes fonctions. Il convient de discerner les textes-support qui offrent un point d'appui pédagogique à l'enseignant, les textes récapitulatifs (ou leçons à retenir) qui concernent les notions à acquérir et les textes déclencheurs (exercices) permettant de mettre en œuvre une activité pédagogique.

Si les concepteurs de manuels communiquent déjà avec les lecteurs dans la façon dont ils structurent la démarche pédagogique à travers la mise-en-page de la leçon, ils s'adressent directement aux élèves par l'intermédiaire des contenus des discours.

- **Le contenu des discours** — Le contenu des textes qui nous paraît le plus pertinent à observer, dans le cadre de notre contribution, concerne celui des textes déclencheurs, c'est-à-dire les exercices, car ils s'inscrivent dans une communication directe entre les auteurs et les élèves.

La structure de l'exercice se caractérise par l'association de deux éléments. L'énoncé d'une part qui peut véhiculer une ou plusieurs consignes et instructions et le corps de l'exercice qui représente le texte sur lequel s'applique la consigne.

La consigne écrite se situe au centre de notre observation car c'est à travers l'énoncé, donc les consignes, que l'auteur met en œuvre une activité et incite l'élève à agir. Elle est complexe car elle peut, en quelques mots, soumettre plusieurs instructions. Il nous paraît judicieux d'étudier la consigne aussi à travers cette formulation multiple et non pas seulement d'un point de vue globalisant.

- **Structure globale de la consigne** — La consigne se présente sous la forme d'un énoncé plus ou moins court qui s'adresse à l'apprenant. C. Cordier-Gauthier⁽³⁾ remarque que la consigne s'actualise souvent sous une forme linguistique stéréotypée :

verbe à l'impératif + groupe complétif.

Ex : « *Complète les mots inachevés.* »⁽⁴⁾

D'autres structures syntaxiques apparaissent mais de façon plus rare. Le verbe à l'impératif n'est pas suivi d'un groupe complétif. La consigne peut aussi être formulée sous forme de question. Les consignes des manuels s'adressent, rappelons-le, aux enfants, ce qui explique l'usage fréquent de la 2^e personne du singulier de l'indicatif ou de la 1^{re} personne de l'impératif. La 2^e personne du pluriel de l'indicatif et de l'impératif sont plus rarement utilisées.

Très souvent la consigne s'énonce pour faire réaliser non pas une, mais plusieurs actions par l'apprenant. Ces actions sont déclenchées par les instructions qui composent la consigne.

- **Les instructions qui composent la consigne** — Il paraît difficile d'isoler une instruction selon des critères linguistiques puisqu'elle ne correspond ni à un type de proposition, ni à une phrase. Le critère le plus pertinent pour identifier une instruction nous semble être l'activité déclenchée à partir de cette instruction. A chaque instruction correspond une activité et chaque consigne est le vecteur de plusieurs instructions.

Nous pourrions illustrer nos remarques par un exemple simple. Considérons la consigne suivante : « Récris les phrases à l'imparfait ». Nous pouvons identifier deux instructions distinctes :

1.) récris les phrases ;

2.) à l'imparfait.

Ces deux instructions imposent une activité chacune. La première engage l'élève à « récrire des phrases » c'est-à-dire les trans-

(3) CORDIER-GAUTHIER C., *Le discours du manuel. Description des éléments constitutifs dans deux manuels de FLE*, Montpellier, Éd. : Université Paul Valéry – Montpellier III, 1993, p. 128.

(4) DUPRÉ J.-P., RAUSCH A., SCHMITT R., OLIVE M., & OBADIA M., (sous la dir. de MITTERAND H.), *Langue Française, Cycle 3, CE 2 – Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Expression écrite et production de textes*, Collection : La nouvelle Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1995, 158 p., p 85.

former. La seconde incite l'élève à utiliser une notion qu'il est censé connaître : l'imparfait.

L'exécution de la consigne doit passer par l'identification de ces deux instructions. Pour faciliter la compréhension des consignes les auteurs insèrent parfois un exemple qui illustre parfaitement les instructions à suivre.

Les instructions peuvent faire appel à des multitudes d'actions que nous proposons d'articuler autour de deux axes :

- 1.) l'axe des actions possibles — dire / écrire / faire ;
- 2.) l'axe des compétences sollicitées — notionnelles (savoir), fonctionnelles (savoir-faire), cognitives (réflexion).

- **L'axe des actions possibles** — Les activités qui se regroupent autour de l'oral concernent surtout l'écoute, la répétition, la lecture oralisée, l'apport d'une réponse orale...

Par activités d'écrit nous considérons toutes les réponses écrites devant être fournies par l'élève. Ces activités consistent à : transformer, compléter ou recopier un énoncé, ajouter ou retrancher un élément de l'énoncé.

Les activités liées au faire sont multiples et pourraient être classées en deux catégories.

- 1.) La première catégorie, sans doute la plus facile à identifier, s'apparente aux activités pratiques effectuées à partir d'une consigne écrite. Les productions géométriques, les constructions technologiques, la réalisation d'une recette illustrent ce type d'activités.
- 2.) La seconde catégorie passe souvent inaperçue car elle est généralement associée à une autre activité. Prenons un exemple.
« Souligne la phrase qui donne le plus d'informations »

La consigne ne le précise pas mais l'enfant doit, dans un premier temps, recopier le texte dans lequel il pourra, ensuite, souligner la phrase qui donne le plus d'informations. La réponse apportée par l'enfant ne s'inscrit pas dans la copie du texte mais dans l'activité liée au « faire » qui est ici de « souligner la phrase ».

Beaucoup d'exercices proposent des consignes dont les instructions appellent une réponse sous forme d'action liée au « faire »

comme souligner, chercher, trouver, repérer, classer, regrouper, trier des éléments, en observer d'autres.

- **L'axe des compétences** — Nous avons observé que si les exercices présentés mettent en place des activités variées (écrire / dire / faire), c'est dans le but de développer des compétences précises. Une même consigne peut intégrer des instructions qui vont solliciter diverses compétences. Prenons un exemple :

« *Fais deux groupes :*

1.) *Participes passés ;*

2.) *Verbes à l'imparfait.* » (5)

Cette consigne fait appel à deux compétences, l'une fonctionnelle et l'autre notionnelle.

La compétence notionnelle s'actualise si l'enfant connaît effectivement le participe passé et l'imparfait en conjugaison. Cette connaissance ne pourra être réinvestie que si l'élève maîtrise la compétence fonctionnelle qui est associée à la consigne, à savoir être capable d'effectuer une classification avec critères (d'un côté les participes passés, de l'autre les verbes à l'imparfait). Les consignes conjuguent souvent les compétences à développer, la plus difficile d'entre elles étant bien sûr la compétence cognitive. L'exercice dont les instructions visent à solliciter la compétence cognitive place l'élève face à une situation où il doit mettre sur pied une stratégie pour répondre à la question. L'élève devient alors le propre initiateur de sa démarche.

Les exercices, comme tout autre type de textes présents dans le manuel, restent à l'état de discours latents jusqu'au moment où ils sont actualisés dans la pratique de la classe. Le manuel n'est plus, dans ce cas, le simple médiateur d'une communication différée et latente, il devient aussi l'objet d'une série de d'interactions entre les actants de la classe, ainsi que nous avons pu l'observer en filmant trois séquences de français.

(5) DUPRÉ J.-P., RAUSCH A., SCHMITT R., OLIVE M., & OBADIA M., (sous la dir. de MITTERAND H.), *Langue Française, Cycle 3, CE 2 – Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Expression écrite et production de textes*, Collection : La nouvelle Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1995, 158 p., p 99.

2. Le manuel générateur d'interactions entre les actants de la classe

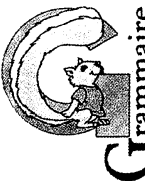
Les séquences de français observées, donc préalablement filmées en temps réel, appartiennent à la circonscription de Montpellier-Village (Hérault). Elles concernent des classes de CE1, CE2 et CM2. Les enseignants, qui avaient le choix du manuel employé, ont, sans concertation préalable, exploité le manuel *Langue Française, Collection La Balle aux Mots*, Nathan, 1987, correspondant à leur niveau de classe. Dans chaque leçon filmée, l'enseignant a demandé aux élèves d'effectuer des exercices relatifs à la leçon du jour et proposés par les auteurs du manuel (Cf. ill. 2a-2b, p. ci-contre & 3a-3b, p. 49). Nous avons pu observer que les échanges verbaux uniquement liés au travail sur les exercices des manuels représentent, malgré tout, 13 % du nombre total de tours de parole qui se sont déroulés lors des trois séquences. Le discours latent contenu dans les exercices s'actualise au moment de l'exécution et devient l'objet d'échanges, que nous allons tenter de décrire puis d'analyser, entre les actants de la classe.

2.1. Interactions liées à l'exécution des exercices

Les échanges verbaux observés concernent surtout l'aide proposée par l'enseignant, (8%), ou l'aide sollicitée par l'élève, (5%), afin de pouvoir effectuer l'exercice. L'initiative des échanges est presque identique pour les actants alors que, dans le cadre plus général des leçons, le déséquilibre est profond puisque l'élève est rarement l'initiateur d'un échange, 7 % contre 32 % pour le maître. Cet élément nous paraît intéressant car il signifie que l'exercice, produit par un auteur autre que le maître, place l'enfant dans une situation d'urgence, c'est-à-dire dans l'obligation de prendre la parole pour formuler sa requête nécessaire à l'exécution de son travail. L'exercice semble faire sortir l'élève du mutisme rassurant dans lequel il s'enferme très souvent pendant la leçon.

Unité 5-1

Des phrases pour interroger (1)



LA CHÈVRE DE M. SEGUIN

- Relisons les phrases prononcées par M. Seguin.
- Par quoi se terminent-elles ?
- Observons :
- Est-ce que tu veux me quitter ?
- Tu veux me quitter ?
- Qu'est-ce que nous remarquons ?

— Comment Blanquette, tu veux me quitter ?
Et Blanquette répondit :
— Oui, monsieur Seguin.
— Est-ce que l'herbe te manque ici ?
— Oh ! non ! monsieur Seguin.

D'après ALPHONSE DAUDET




Illustration 2a ▲

Texte-support de la leçon sur les phrases interrogatives.

Illustration 2b ►

Texte déclencheur proposé aux enfants pendant la leçon filmée.

DUPRÉ J.-P., SCHMITT R., & OLIVE M., (sous la dir. de MITTERAND H.),
Langue Française, CE 1, – Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison, Collection : La Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1986, 128 p., p 21.

p. ... Est-ce que le loup mangera la chèvre ? mangera-t-il la chèvre ? ou encore : Le loup èvre ?

interroga-	que Blanquette va s'échapper. Est-ce qu'elle sera heureuse.
tagne. -	<p>4 Transforme les phrases suivantes en phrases interrogatives.</p> <p>Exemple : Tu veux partir. → Est-ce que tu veux partir ? → Tu veux partir ?</p> <p>Blanquette est heureuse. - M. Seguin l'appelle. - Elle se battra toute la nuit. - Tu aimes cette histoire.</p>
ue Blan-	
ngera.	<p>5 Voici des réponses. Essaie de trouver les questions posées. Écris-les :</p> <p>Non, je n'ai pas de pissenot. Qui je</p>
errogati-	
rd. Vont-	
mbulance	
se pres-	

L'aide sollicitée, ou proposée, concerne généralement les consignes des exercices. La compréhension globale de la consigne, la manière dont il faut présenter le travail et le vocabulaire employé sont à l'origine de la majorité des échanges.

- *Exemple CM2* — Exercice N° 2 sur la transformation passive, (Cf. ill. 3b, p. ci-contre).
– **Maître**: « [...] *Qui n'a pas compris la consigne ?* »
- *Exemple CE2* — Exercice N° 3 sur les noms propres et noms communs.
– **Élève**: « [...] »
– **Maître**: « *Plusieurs manières de faire quoi ? Y-a une réponse possible. Maintenant il y a peut-être plusieurs façons de présenter le travail.* »

La consigne, à travers laquelle les auteurs du manuel communiquent directement avec l'élève en lui soumettant une tâche à accomplir, semble constituer l'obstacle majeur dans l'exécution du travail. En étudiant les pages de manuel correspondant aux leçons, nous avons remarqué que les énoncés des exercices représentent un corpus complexe dans lequel s'enchâssent plusieurs consignes, elles-mêmes porteuses de diverses instructions. Les enfants doivent gérer une moyenne de trois instructions par consigne, qu'il s'agisse d'exercices proposés pour le CE1, le CE2 ou le CM2. On ne note pas, d'une classe d'âge à l'autre de véritable progression dans la difficulté ou la longueur des consignes. Ainsi, à partir d'un seul énoncé, les enfants sont très souvent amenés à accomplir plusieurs actions et à développer plusieurs compétences simultanément.

- *Exemple CE1* — Exercice N° 4 sur la phrase interrogative, (Cf. ill. 2b, p. 47).
– « *Transforme les phrases suivantes en phrases interrogatives* ».

Pour réinvestir une notion abordée pendant la leçon (compétence notionnelle), les enfants doivent, dans le cas présent, effectuer mentalement la transformation de la phrase de départ et ensuite copier la phrase d'arrivée (compétences fonctionnelles liées à des actions). Les

Illustration 3a ▶

Illustration 3b ▼
(ci-dessous)

5% des échanges verbaux de la classe concernent l'aide sollicitée par les élèves pour effectuer l'exercice.

DUPRÉ J.-P., SCHMITT R., & OLIVE M., (sous la dir. de MITTERAND H.), *Langue Française, CM 2, - Grammaire, Vocabulaire, Expression écrite, Orthographe, Conjugaison*, Collection : La Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1988, 192 p., p 128.

Unité 21-4

La transformation passive

L'HABITATION DE TOO-WIT

L'habitation de Too-Wit était située au centre du village, et beaucoup plus grande et mieux construite que les autres de même espèce. La toiture comprenait quatre peaux qui étaient reliées entre elles par des chevilles de bois et elle était assujettie au sol par de petits pieux. L'arbre qui la supportait n'avait été coupé qu'à une douzaine de pieds de sa racine. Le sol était jonché d'une énorme quantité de feuilles qui remplissaient l'office de tapis.

D'après EDGAR POE, *Les Aventures d'Arthur Gordon Pym*, Éd. F. Nathan.

1. Maintenu.

① Too-Wit / habitait / la plus grande tente.
GNS C.O.D.

② La plus grande tente / était habitée / par Too-Wit.
GNS GNP

La phrase active ① peut être transformée en phrase passive ② le verbe est suivi d'un c.o.d.
- Le c.o.d. de la phrase active devient le sujet de la phrase passive.
- Le sujet de la phrase active devient le complément de la phrase passive et prend le nom de complément d'agent. Il est le

L'auxiliaire être est employé dans la phrase passive au même temps que le verbe de la phrase active. Il est suivi du participe passé du verbe.

1 Classe en deux groupes : ① les phrases actives, ② les phrases passives.

Le village était caché par un épais rideau d'arbres. - Les habitations étaient très misérables. - Les toits étaient recouverts de branchages. - Des cavernes étaient creusées dans le rocher. - Elles abritaient de grandes familles. - La plus grande hutte était habitée par le chef de la tribu.

2 Transforme ces phrases actives en phrases passives. Attention à l'accord du participe passé.

Des guerriers surveillent l'entrée du village. - Too-Wit rassemble ses hommes. - Le chef accueille les étrangers. - Guy offre des cadeaux. - Tous les hommes partagent le repas de Too-Wit. Le capitaine prononce un long discours.

3 Récris chacune de ces phrases passives à la forme active.

Cette région est explorée par une équipe de journalistes. - La marche est ralentie par de

nombreux obstacles. - Les marais sont envahis de nuées de moustiques. - L'expédition sera dirigée par cet explorateur. - Des comptes rendus seront publiés par la presse.

4 Souligne chaque complément et indique sa nature : c.o.d. ou c.a. (complément d'agent).

L'alpiniste a vaincu ce sommet. (...) - Nous avons été informés par la radio. (...) - Le froid a retardé son retour. (...) - Un hélicoptère a été envoyé par la gendarmerie. (...) - L'alpiniste a été aperçu par un gendarme. (...) - Il regagnait son camp de base. (...)

5 Transforme ces phrases actives en phrases passives quand c'est possible.

Julien a une jolie petite sœur. - La maîtresse félicite Sandrine. - Nicolas aime les romans policiers. - Les hirondelles attendent le retour du printemps. - La fusée a mis un satellite en orbite. - Les éléphants ont la peau très dure.

6 Écris cinq phrases à la forme passive.

128

difficultés émergent parce que les enfant doivent reconsidérer l'énoncé dans son ensemble, c'est-à-dire projeter intellectuellement l'organisation des consignes et la succession des instructions encadrées.

La demande, ou la proposition, d'aide se rapporte également au corps de l'exercice, et, en particulier au type de vocabulaire employé dans le texte.

- *Exemple CM2 sur la transformation passive* — Exercice à partir du texte-support, (Cf. ill. 3a & 3b, p. 49).
 - **Élève 11** : (un élève propose sa transformation d'une phrase); « *Le sol jonchait une énorme quantité de feuilles.* »
 - **Maître** : « *qu'est-ce qui fait l'action de joncher ? Joncher ça veut dire quoi ?* »

Dans cet exemple, le maître reprend le terme « joncher » qui n'a pas été compris par l'élève et semble même être à l'origine de l'erreur dans la phrase transformée.

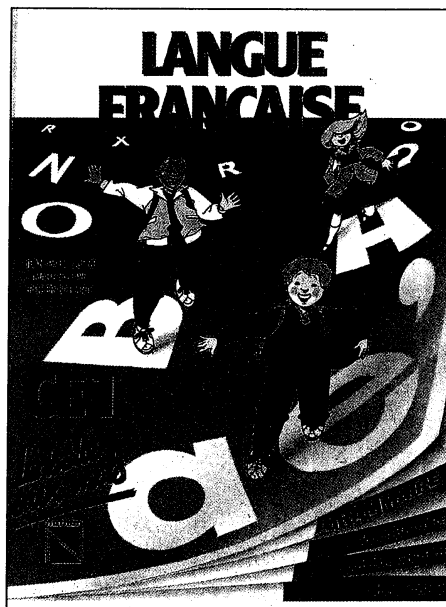
2.2. Exercices et procédures d'étayage

Les exercices, qui s'imposent comme noyau du manuel-médiateur à travers lequel les auteurs communiquent directement avec les élèves, suscitent nous venons de l'exposer sommairement, diverses interactions dans le cadre de la pratique de la classe. En étudiant ces échanges verbaux, nous remarquons que ces exercices présentent un intérêt qui dépasse l'objectif pour lequel ils ont été créés, c'est-à-dire l'application des notions acquises pendant la leçon. Ainsi, dans nos séquences filmées, les problèmes soulevés par l'exécution des exercices ne concernent pas la mise en pratique d'éléments théoriques présentés pendant la leçon mais la dimension méthodologique liée aux énoncés. En effet, quelle démarche emprunter pour « comprendre » un discours aussi complexe que celui d'un énoncé d'exercice et pour accomplir la tâche imposée sans omettre les étapes intermédiaires ? Cette dimension cognitive, inhérente au discours de l'énoncé, inscrit les actants de la classe dans une relation d'entraide (offre et demande

Illustration 4

Frontispice de la couverture d'un des manuels utilisés pour l'étude filmée.

DUPRÉ J.-P., SCHMITT R., & OLIVE M., (sous la dir. de MITTERAND H.), *Langue Française, CE I, – Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Conjugaison*, Collection : La Balle aux Mots, Paris, Nathan, 1986, 128 p., p 21.



d'aide). Cette dernière constatation nous semble fondamentale car l'exercice issu du manuel apparaît comme l'élément déclencheur d'une situation pédagogique nécessitant une forme de collaboration entre l'enseignant et l'élève, donc la mise en place de procédures d'étayage. Nous rejoignons la notion d'étayage développée par Vigotsky (puis par Bruner) qui spécifie : « *En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul* ». Le travail de collaboration qui s'organise autour de l'exercice se rattache au traitement des données de l'énoncé, à la mise en place de stratégies permettant à l'enfant de comprendre, de gérer les instructions afin de pouvoir finalement exécuter la tâche. Les exercices du manuel s'inscrivent donc, d'après notre observation, dans la Zone de Développement Proximale puisque l'enfant paraît ne pas pouvoir dominer l'activité en question et que les procédures d'étayage s'avèrent indispensables.

Les résultats de notre étude engagent une réflexion quant à la fonction même des exercices présents dans les manuels scolaires. Les activités sont fréquemment considérées comme étant mal adaptées au

public pour lequel elles ont été conçues parce que trop simples ou trop difficiles. Nous proposons de déplacer le point de vue selon lequel est abordé le problème. La question pertinente serait plutôt de considérer l'usage pédagogique que l'on souhaite faire d'un outil tel que l'exercice. Désire-t-on l'exploiter dans le cadre de la Zone de Développement Proximale ou non ?

Un exercice de difficulté très moyenne présente l'avantage de pouvoir être effectué par l'élève seul. Situé hors Zone de Développement Proximale, il n'est l'objet d'aucun travail de recherche commun, d'aucune interaction et d'entraide entre l'adulte et l'enfant. L'intérêt concernant ce type d'exercice se limite alors à reproduire ce qui a déjà été abordé auparavant, dans la perspective d'un entraînement, d'une activité d'imprégnation.

Un exercice dont la difficulté nécessite la collaboration de l'adulte, donc appartenant à la Zone de Développement Proximale, ne permet certes plus à l'enfant d'agir de manière autonome. Il devient pourtant un objet médiateur qui déclenche une situation pédagogique porteuse de réflexions, d'interactions. Il invite l'élève à dépasser, en compagnie de l'adulte, ses propres limites et donc à progresser.

Conclusion

Le manuel peut être appréhendé, nous avons tenté de le montrer au cours de notre contribution, comme un objet médiateur, dans la mesure où il peut être le vecteur de diverses interactions, essentielles dans la perspective de la construction des savoirs.

• Communication différée et interactions latentes

Les auteurs proposent une série de discours différés aux enseignants (avant-propos, préfaces) et aux élèves (mise-en-page des leçons, exercices...) qui constituent autant d'interactions latentes actualisées au cours de la leçon en classe.

• **Interactions et procédures d'étayage**

Parmi les nombreux textes destinés aux élèves, les exercices suscitent, lorsqu'ils se situent dans la Zone de Développement Proximale, de nombreuses interactions entre les actants de la classe, sous la forme d'un travail de collaboration et de procédures d'étayage (Vigotsky). Ils contribuent, de manière interactive, à l'élaboration des savoirs et savoir-faire.

Exploité dans la pratique de la classe, le manuel s'impose comme support d'une communication entre divers protagonistes, auteurs de l'ouvrage, actants de la classe, unis autour d'un même projet pédagogique.

Bibliographie

BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF (Presses Universitaires de France), 1983.

HUOT H., *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Edition du Seuil, 1989, 209 p.

MIALARET G., *Pédagogie Générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991, 598 p.

TOURNIER M. & NAVARRO M., *Les professeurs et le manuel scolaire*, Paris, INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Département de psychologie de l'Éducation et de la Formation, Collection Rapports de Recherches, N° 5, 1985, 205 p.

VIGNER G., *Ecrire - Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Collection Didactique des Langues Étrangères, Paris, CLE International, 1982.

Quand la médiation s'absente

Le cas des manuels de littérature française en classe de 3^e

I. Discours du manuel : une médiation complexe

Le manuel est une médiation

Le manuel construit, dans un cadre institutionnel, un rapport entre un sujet scolaire et un savoir. Il est essentiellement médiateur entre ces deux instances. Ce postulat n'épuise pas la question du statut du manuel. Elle lui assigne simplement un questionnement didactique particulier qui évite deux écueils, celui qui consiste à le ramener au rang d'outil pédagogique dont on évalue l'efficacité — les grilles d'analyse de manuels ou les comptes-rendus critiques lors de leur parution sont très représentatifs de cette approche — celui aussi qui consiste à le constituer en symptôme de fonctionnements idéologiques très globalisants — les analyses sur le manuel comme élément d'une reproduction sociale, comme construction idéologique particulière. Entre ces deux points de vue légitimes, la didactique peut se construire sa propre légitimité autour de la fonction médiatrice du manuel, cette perspective étant complémentaire à d'autres travaux sur

les pratiques effectives dans la classe, les conceptions et les représentations des élèves et des professeurs. L'enjeu d'une telle approche, dont nous ne proposons qu'une étape en analysant le manuel comme médiation, est de cerner au plus près les valeurs mises en jeu dans l'Institution scolaire, dans une discipline particulière, et d'identifier les relations qui s'y construisent : quels sujets, quels savoirs, pour quelles pratiques ? Le manuel est, parmi d'autres, un champ d'observation productif dans la mesure où il représente de manière stable ces valeurs et ces rapports, dans la mesure aussi où il en écrit l'histoire au fil des éditions successives.

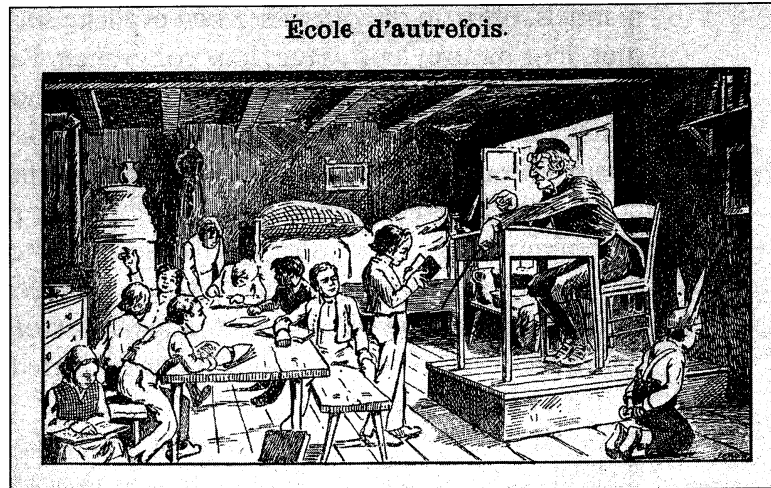
Ce choix de méthode s'appuie sur quelques postulats secondaires : le manuel est considéré comme une manifestation de l'Institution, une **instance discursive**, partie d'une formation discursive. Il faut alors poser rapidement le problème de sa fabrication : le discours du manuel est un compromis assumé par l'énonciateur principal (les concepteurs, eux-mêmes membres de l'Institution) entre les nécessités du marché (quantité de textes, droits d'auteurs, illustrations, mise-en-page...), les travaux de recherche (choix de théories, d'approches, de notions...) et les exigences explicites de l'Institution (programmes, listes de textes...). En fonction de ces paramètres, le manuel assigne au sujet scolaire une place dans l'Institution (des fonctions, une activité, des savoirs à acquérir, un rôle à tenir, des postures). Le manuel construit le sujet scolaire, fonde pour une part **l'identité de l'élève**, ses destinataires étant l'élève lui-même (interpellation du sujet dans une logique en miroir), les professeurs (fabrication d'une représentation idéale de l'élève), éventuellement les parents (image de leur enfant comme élève).

Par ailleurs, le manuel découpe et adapte des savoirs. Il est un des lieux privilégiés pour observer **la transposition didactique** des savoirs savants aux savoirs enseignés, pour l'aborder en termes de traitement didactique (explicitations des notions organisatrices, cohérence des cadres théoriques pluriréférencés, opérationnalisation ; Romian, 1989). Le manuel, outre qu'il construit le sujet scolaire, produit un objet didactique et explicite sa construction, dévoile ses limites (pour l'enseignant, et pas seulement dans le livre du maître). C'est donc, du fait de ce *strip-tease* théorique, un champ d'observation très productif.

Illustration I

Élèves et manuels.
Pratiques réelles,
pratiques anciennes.

LYONNET A.,
(Inspecteur d'Académie), *Le Français par les choses et par les images – leçon de choses, vocabulaire, lecture, récitation, grammaire et orthographe*, Cours élémentaire 2^e année, Paris, Éd. Libr. ISTR, 1934, 177 p., p. 6.



Il faut écarter ce qui constitue le point aveugle de cette étude : l'activité réelle des élèves avec le manuel. Les liens entre l'identité proposée à l'élève et ce qu'il en fait, entre les savoirs enseignés et l'appropriation effective de ces savoirs, autrement dit les effets pragmatiques les plus importants du discours du manuel, ne peuvent être abordés que par une analyse des pratiques scolaires et sont donc en dehors de la problématique posée ici.

Manuel et littérature en classe de troisième : apparition de la complexité

Le choix du manuel de littérature et de la classe de troisième n'est pas innocent. Il interdit en effet de simplifier la question de la médiation en la ramenant à une vision instrumentale limitée : l'enseignement de la littérature se prête mal à l'analyse en termes de transposition didactique dans la mesure où la « *discipline française n'est pas le transfert dans le champ scolaire d'une configuration scientifique précise* » (Brassard, Reuter, 1992 ; cité par Schneuwly, 1995), ce qui est encore plus vrai pour la littérature, objet de théories multiples et contradictoires. Le manuel de littérature, par rapport aux autres

manuels, offre un discours assez peu explicite sur les savoirs qu'il transmet, leur nature, leur usage, leur cohérence. Par ailleurs, la classe de troisième est un moment de mutation dans l'approche de l'objet littéraire. C'est en effet au collège que se joue le passage du texte littéraire comme instrument d'apprentissage en français (dominante de la langue) à son exploitation comme objet pour développer des compétences en littérature (Dufays, 1996), que se consomme la mutation entre les objectifs assignés à l'école élémentaire et ceux assignés aux classes des lycées. Les manuels de troisième, dans ce cadre, constituent le point d'aboutissement de cette évolution validée par le brevet des collèves.

Il y a donc quelque difficulté à évaluer le manuel de littérature de la classe de troisième en fonction d'une norme « scientifique » ou d'une norme « pédagogique » facilement identifiable. Il ne peut s'agir que d'une norme relative (cohérence des théories, explicitations des notions...), à propos de savoirs qui sont extérieurs à la littérature (théories linguistiques, théories du texte) ou périphériques (données historiques et critiques).

S'il est utile, et relativement aisé, de délimiter la **nature des savoirs enseignés** dans le manuel (linguistique, historique, critique...), il faut aussi prendre en compte deux perspectives qui permettent de construire deux normes complémentaires et de définir plus précisément quelle place le manuel assigne à la littérature dans la relation d'un sujet à une culture, et dans la relation d'un sujet à des discours. La première perspective, par en haut, dépasse le problème de la transposition par la notion de **médiation culturelle**. Le manuel peut-il être une médiation vers le livre et la lecture littéraire, médiation d'une médiation, en quelque sorte ? Il est assez remarquable que les travaux sur les médiations culturelles ignorent le rôle du manuel, tenu en grande désaffection (Privat, Reuter, 1990 : le livre est l'objet de leur étude. Veck, 1994, 1996 : recherche INRP sur l'œuvre intégrale ou en aval sur les listes du Bac). Cela revient à poser au manuel les questions suivantes : quelles voies d'accès offre-t-il à des pratiques autonomes de lecture ? Quelles médiations propose le manuel pour dépasser le cadre de l'extrait, du texte « nu », pour éviter la dérive

« textualiste » ? Notamment, comment construit-t-il l'objet littérature par la prise en compte d'autres médiations (rôle de l'adulte, bibliothèques, rapport des textes littéraires à d'autres catégories de l'art, à d'autres discours non littéraires, aux œuvres complètes, aux auteurs) ? Construit-il l'identité de l'élève et l'objet littérature dans une logique culturelle qui privilégie la notion de médiation ?

La deuxième perspective, par le bas, pose des problèmes préalables à toute réflexion sur la transposition, par la prise en compte des énonciations multiples dans le manuel, des voix (approche bakhtinienne). Le manuel confronte (au moins) deux textes : le texte littéraire et le texte du didacticien. Comment s'articule cette hétérogénéité ? Permet-elle la rencontre avec un **fonctionnement dialogique** (du texte littéraire, du texte didactique, séparément et dans leurs relations) ou, plus vraisemblablement, débouche-t-elle sur la confrontation fermée de deux textes conçus comme monologiques, le texte littéraire étant présenté comme porteur d'une signification que les questions de compréhension permettent de vérifier, le texte didactique étant considéré comme porteur d'une vérité que les réponses aux questions valident ? N'y a-t-il pas, dans le manuel de littérature, une tentation scientiste avec la mise en place, comme dans les écrits de type scientifique, de textes monologiques adressés à un surdestinataire (Authier, 1982 ; Amorim, 1996), qui se traduit par la recherche d'une identité (du texte, de la signification), ou la reconnaissance d'une forme ? À l'inverse, le manuel peut-il construire le rapport à la littérature comme rencontre de l'altérité, comme rapport « *exotique* » (Todorov, 1989), comme lieu où l'on peut rencontrer l'autre et devenir autre (Serres, 1991), et offrir aux élèves la possibilité d'objectiver leur rapport à la littérature et d'affirmer leur position de sujet (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) (1) ?

Que la littérature soit l'objet de la médiation opérée par le manuel appelle à l'évidence à réfléchir très largement sur l'articulation entre des pratiques scolaires et des pratiques culturelles et sociales, mais aussi à s'interroger très précisément sur les conditions du discours didactique, ses évolutions et les implications qui en découlent quant au statut du sujet scolaire et à sa relation au Savoir.

Quel est l'objet de la médiation proposée ? Quel sujet construit-elle ? Quelle place s'assigne le manuel par rapport aux autres médiations ? Ce sont les trois questions, polémiques nécessairement, que nous posons au manuel (2).

2. Objet de la médiation : l'avènement d'une configuration « texte / méthode »

Des textes au Texte : unité de travail scolaire ou unité d'analyse théorique ?

Une évolution nette se dessine depuis une quinzaine d'années, du point de vue des concepts et des pratiques de lecture demandées dans les manuels de littérature des classes de troisième. En 1979, il faut

-
- (1) Marília AMORIM (1996) analyse le fonctionnement des sciences humaines, du discours anthropologique en particulier, et l'étend aux fonctionnements pédagogiques, dans sa conclusion. Selon elle, « *la spécificité des sciences humaines réside* » selon Bakhtine « *dans leur condition de bipolarité entre l'explication et l'interprétation, le concept et le sens, le reproductible et l'irreproductible, le logique et le dialogique* ». Elle découvre ainsi « *la relation entre deux voies de recherche, l'une dans l'espace pédagogique, l'autre dans l'écriture scientifique, où la construction du savoir concerne les différentes voix du locuteur* » (p. 199). Cette remarque me paraît légitimement transférable à la question de l'enseignement de la littérature, la lecture littéraire supposant une attitude de recherche, la prise en compte nécessaire, et pas seulement pour des raisons pédagogiques mais bien de par son objet, de ces différentes places énonciatives (voix du locuteur, voix de l'objet, voix des destinataires). Si ce transfert est légitime, il peut fournir la base de questions simples à poser au manuel pour évaluer le rapport du sujet scolaire à l'objet littéraire qu'il construit. Privilégie-t-il : explication/interprétation, concept/sens, logique/dialogique ? Quelles postures de lecture (Reuter, 1996) propose-t-il ?
- (2) Nous avons conduit l'analyse sur des manuels très largement diffusés (voir la liste dans la bibliographie) et confirmé certains résultats par des vérifications dans d'autres manuels. Nous faisons référence aux manuels par la mention de leur année de publication.

faire « *vivre les textes* », « *pièce maîtresse de la classe de français* », mais une fois posé ce postulat, le terme « *texte* » n'apparaît pratiquement pas. En 1980, la préface parle du « *choix des textes* » et les consignes sont présentées en insistant sur l'originalité du texte ou du moins son caractère particulier par l'usage de déterminants particularisants : « *comprenez le texte* », ou parfois « *ce texte* ». On oppose la pluralité indéfinie des textes de l'anthologie à la singularité définie du texte étudié.

En 1989, la logique reste assez proche, le titre annonçant vaguement une pluralité indéfinie, des **textes français**, au prix d'une caractérisation ambiguë (langue française, culture française, *vs* langue étrangère, culture universelle, ou nationalité ? française *vs* étrangère ?). En revanche, les consignes, beaucoup plus abondantes, ne font pas référence à la singularité du texte : elle définissent le texte étudié par son caractère fragmentaire (le passage, le paragraphe) ou une classe d'appartenance (genre : conte, nouvelle ; type : description, narration).

En 1993, si l'on évoque encore la pluralité des textes on précise qu'il s'agit de lire **les textes littéraires**, pluralité maintenant définie par la double détermination de l'article défini et de l'épithète. Se constitue la référence à un ensemble culturel organisé. Mais le plus souvent, le manuel évoque les « *enjeux du texte* », et demande dans les consignes « *d'interroger le texte* », de trouver la structure du texte, la portée du texte, jouant sur l'ambiguïté de l'article défini, généralisant et particularisant : le texte comme modèle universel sur lequel fonctionne la lecture et des opérations répétitives (chercher la structure, la portée, le sens. Chaque étude commence par « *interrogez le texte* ») ou le texte comme **ce** texte actualisé par le manuel ?

En 1996, on évoque « *une grande variété de textes, comme éléments d'une culture littéraire* » dans la préface, puis on recourt à l'expression « *ce texte* » pour désigner l'objet particulier sur lequel s'exerce l'activité. Mais la table des matières fait référence au modèle théorique : lire (puis rédiger) un texte / un texte narratif / un texte argumentatif. La particularisation s'opère à partir :

- 1.) de l'activité de l'élève (**ce** texte)
et
- 2.) du modèle théorique (**un** texte / **des** types).

Sur l'ensemble de la période observée, on passe du texte comme événement qui particularise les effets de l'écriture, comme délimitation pédagogique naturelle liée à une activité scolaire (l'étude de textes) à un modèle universel (le texte) qui peut se réaliser dans des formes particulières (base d'une activité scolaire, forme littéraire / non littéraire, spécification par un type), puis à la référence constante à un modèle théorique objet d'une connaissance reproductible (une théorie du texte et les savoirs qu'elle produit).

Du thématique au méthodologique: savoirs par/sur le texte?

Les principes d'organisation des manuels corroborent cette première lecture : 1979, 1980 et 1989 se construisent en fonction de deux principes, thématique et générique. « *L'homme dans la ville* », « *Problèmes de notre temps* » constituent les premières entrées dans le manuel en 1980 et sont prolongées par des entrées génériques, « *les chemins du roman* » et « *du côté des poètes* ». Le choix est inverse en 1989, mais il n'est pas significatif puisque le manuel n'oblige pas à un parcours linéaire : « *la mode* », « *la pub* », « *l'amour* » (1989) sont précédés de travaux génériques avec « *le récit initiatique* », « *sur les planches* » et « *parcours poétique* ».

Le manuel Magnard (1978) fait intervenir l'organisation thématique en recouplement (un tableau des thèmes abordés) d'une organisation principale (table des matières sous forme de tableau synoptique) fondée sur les genres et les époques.

Ce couple organisateur thème/genre se décale à partir des années 1990 : méthode/type devient le principe d'organisation des manuels, avec une priorité accordée à la méthode dans la mesure où, traitée en première partie du manuel, ses éléments sont repris systématiquement dans les approches génériques, et, en fait, typologiques. C'est le cas pour 1993 : « *explorer les outils de l'expression, déterminer les enjeux du texte* » sont suivis de « *analyser un récit de fiction* » « *identifier des types de théâtre* », chaque chapitre étant entamé

régulièrement par la rubrique « *outils et méthode* ». Le manuel Hatier (1996) est essentiellement méthodologique, le premier chapitre présentant des notions (champ lexical, registre de langue, synonymie et polysémie, etc) et les deux derniers travaillant dans une logique lecture/écriture le texte narratif puis le texte argumentatif, abordant ainsi très indirectement la question du genre à travers celle, beaucoup plus linguistique et méthodologique, des types de textes.

De manière prévisible, dans un même mouvement le texte s'affirme comme modèle théorique et la méthodologie fondée sur la maîtrise d'outils linguistiques se développe au détriment des aspects thématiques et génériques, l'aspect générique étant subordonné, à partir de 1993, à une reconnaissance des types de textes.

Orientation des lectures: quel objet pour quel sujet?

Cette constatation permet d'expliquer, pour une part, l'étonnante baisse du nombre de textes proposés entre 1978 et 1996. Le principe même de l'anthologie qui est clairement assumé dans les manuels des années 1980 se trouve évincé dans les années 1990. On passe ainsi d'un minimum de 120 textes proposés (1978, 1980, 1989, le record étant atteint par Magnard 1978, plus de 140 textes) à une soixantaine (1993) et 18 textes étudiés (1996, sous la rubrique « *lire et observer* »).

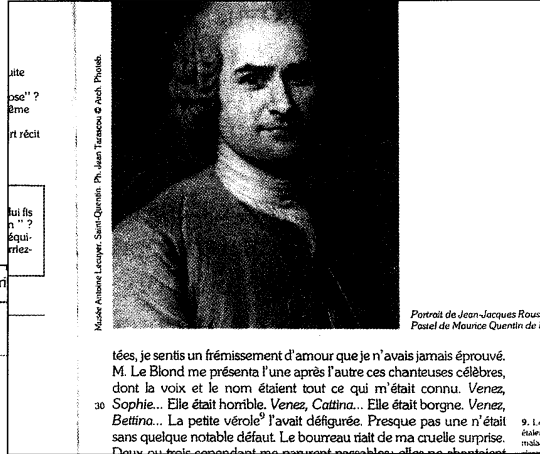
La manière de concevoir le texte évolue nettement dans les années 1990. La soixantaine de textes proposés en 1993 offre des extraits relativement longs qui peuvent atteindre et légèrement dépasser les 100 lignes, comme dans les manuels précédents. Le manuel 1996, qui s'affiche comme un guide pour la lecture/écriture, accompagne les 18 textes étudiés de près de 140 extraits (une vingtaine de lignes le plus souvent, quelques extraits très brefs, d'autres plus longs, conçus comme des supports d'exercices). Les leçons doivent être brèves pour s'adapter aux « *connaissances et aux besoins* » des élèves de troisième (préface). On voit se dessiner une baisse de la

« quantité » de texte, ou globalement (1993 : de 120 à 60) ou par la longueur de chaque extrait (1996 : fragments d'une vingtaine de lignes ou moins) supposant une lecture peu aisée des élèves et une volonté d'adaptation à leurs possibilités.

De manière corollaire, les consignes proposées croissent en proportion inverse du texte. 1978 et 1980 proposent après chaque texte une moyenne de cinq questions ouvertes, plus étoffées en 1989 (jusqu'à une quinzaine de questions). Ces questions, après identification d'éléments permettant la compréhension (identification des personnages, compréhension d'une phrase essentielle) font appel à des réactions personnelles du lecteur, à des commentaires de type interprétatif (« *que pensez vous des deux conceptions de la vie que présente Créon ?* »). En 1993 on interroge le texte selon trois rubriques, « *indices, structures et interprétation* », en une quinzaine de questions. En 1996, le texte de démarrage de la leçon est présenté accompagné de nombreux outils (soulignements, encadrements, couleurs) et ne fait pas l'objet de questions. Les exercices sur des extraits n'en posent qu'exceptionnellement. Les consignes présentées de manière prescriptive portent sur des aspects factuels (« *relevez [...], nommez [...], trouvez [...]/ formes, indices* ») ce qui était déjà le cas pour la plupart des questions de 1993 (questionnaires avec questions fermées au début puis questions plus ouvertes à propos de la structure — « *observez [...]* » — et des question d'interprétation — « *enjeux du texte* » — toujours très guidées, qu'il s'agisse des sections « *lecture et méthode* » ou « *le coin du lecteur* ». En revanche, la section « *le lecteur autonome* » propose des textes sans questionnaire, (avec une grille d'aide éventuellement).

L'évolution constatée montre un guidage de plus en plus marqué des questionnaires et corrélativement des réponses attendues souvent plus limitées. Si l'activité scolaire très répétitive était mise en avant dans les années 1980 avec la référence au texte comme unité d'étude, par la définition de la littérature comme objet scolaire, les questions posées assimilaient l'élève à un lecteur expert capable de développer une réflexion assez autonome sur les textes et de verbaliser des impressions de lecture. Les choses sont presque inversées dans les années 1990. Le caractère scolaire se retrouve toujours au premier plan,

Illustration 2b ▶



▼ Illustration 2a

10. **Vocabulaire.** Rousseau rappelle le sens du verbe latin *ferit*, il frappe (de *ferire*, frapper).

La voix et le visage

Après un court séjour à Paris, où il a présenté un système original de notation musicale, voici qu'en 1743, âgé de trente et un ans, Rousseau est retourné en Italie comme secrétaire de l'ambassadeur de France à Venise. Il se passionne pour la musique italienne dont les accents exaltent sa sensibilité. Cela lui vaut une mésaventure qu'il raconte avec ironie.

Une musique à mon gré bien supérieure à celle des opéras, et qui n'a pas sa semblable en Italie ni dans le reste du monde, est celle des *scuole*¹. Les *scuole* sont des maisons de charité établies pour donner l'éducation à des jeunes filles sans bien, et que la république² dote ensuite soit pour le mariage, soit pour le cloître. Parmi les talents qu'en

1. Ecoles.
2. Venise était une république.

Illustrations 2a à 2c

La figure de l'auteur se dessine encore dans ces pages en vis-à-vis. Le chapeau introductif, en page de gauche du manuel (**Cf. Illustr. 2a**), ainsi que l'illustration, et le questionnaire, en page de droite de celui-ci (**Cf. Illustr. 2b & 2c**), ne s'embarrassent pas des catégories d'analyse narratologiques (« je narré », « je narrante ») : Rousseau est là qui nous regarde et qui nous parle, tout simplement.

Plus que des aspects strictement formels, les questions mettent en avant la subjectivité de l'auteur et de l'élève.

FOURNIER J. & LAFARGE A., *Français 3^e, lire, observer, s'exprimer*, Collection : LAGARDE A. & MICHARD L., Paris, Bordas, 1980, 320 p., pp. 192 & 193.

Illustration 2c ▼

«...deux, et leurs voix jardaient si bien leurs visages qu'ils chantaient je m'obstinais, en dépit de mes yeux, à les regarder...»

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Le Devin du village*

Comprenez le texte

- Distinguez les moments de l'anecdote.
- Comment est soulignée la qualité des chanteuses ?
- Expliquez l'expression *anges de beauté* (l. 21) : quel est son rôle dans le récit ?
- Dans le récit du goûter, étudiez les sentiments et les réactions de Rousseau : comment est souligné le contraste entre réalité et illusion ?
- Expliquez : *leurs voix jardaient si bien leurs visages* (l. 40).
- Précisez et expliquez l'impression finale.

Rédigez et discutez

- La surprise des sens concerne ici l'ouïe et la vue. Choisissez d'autres sens, par ex. la vue et l'odorat ou le toucher, et imaginez une méprise que vous essaieriez de conter avec humour.
- Il vous est peut-être déjà arrivé de découvrir chez un être disgracieux des qualités extraordinaires, ou inversement, chez un être

mais par le type d'activité demandée à l'élève : il doit répondre, le plus souvent, à des questionnaires limités qui vérifient la maîtrise de savoirs. L'objet, quant à lui, est extérieur, non scolaire, puisqu'il s'agit du texte dans ses configurations générales (typologiques, historiques). En radicalisant les oppositions on définirait ainsi la mutation : nous sommes passés, dans les manuels, depuis une quinzaine d'années, d'un objet très scolaire proposé à un sujet lecteur expert qui peut comprendre et interpréter, à un objet non scolaire proposé à un lecteur scolaire qui apprend pour comprendre. C'est précisément cet apprentissage qu'il convient de délimiter. Il s'appuie sur la transposition de savoirs sur le texte et l'on comprend aisément que la fonction médiatrice du manuel s'amenuise au fur et à mesure qu'augmentent ses tendances textualistes.

2 Situation de production* et thème du texte

- Relevez les indices qui vous permettent de déterminer le caractère autobiographique* de ce texte.
- Déterminez :
 - l'âge et la situation de Rousseau au moment des événements ;
 - l'âge auquel il évoque ses souvenirs.
- Quel est le thème de ce texte ?

3 La structure du texte

- En observant le jeu des temps, distinguez ce qui est moment des événements et ce qui est moment de l'écriture.
- Faites apparaître la structure du texte en distinguant les passages dans lesquels Rousseau raconte les événements et ceux dans lesquels il les commente.

4 L'expérience de l'injustice

Illustration 3a


Illustrations 3a à 3c — Jean-Jacques Rousseau et Primo Lévi

Le texte autobiographique est devenu l'objet d'une étude particulière ce qui justifie des regroupements un peu rapides : dans ces pages en vis-à-vis, Rousseau, sur lequel porte le questionnaire de la page de gauche du manuel (Cf. **Illustr. 3**), et Primo Lévi dont le texte s'inscrit sur la page de droite de celui-ci (Cf. **Illustr. 3b & 3c en p. ci-contre**), ne peuvent être associés qu'en fonction de marques formelles assez ténues (première personne). Leurs projets respectifs n'ont pas grand chose à voir l'un avec l'autre, pas plus que les conditions historiques et esthétiques de leur production littéraire.

Les questions portent à loisir sur les indices et la structure. On distingue, à juste titre, moment de l'événement et moment de l'écriture. Seules les 4^e et

5^e parties réintroduisent quelques enjeux affectifs et moraux. Mais les questions, nombreuses et assez fermées, ne font jamais appel à la subjectivité du lecteur.

ASTRE M.-L. & DEFRADAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., pp. 176 & 177.



Le dernier voyage

Arrêté en 1943 par les fascistes italiens, Primo Levi fut livré aux nazis, puis, comme il l'écrit lui-même, eut « la chance de n'être déporté à Auschwitz qu'en 1944 », en même temps qu'un millier de Juifs italiens. Il fut libéré par l'armée soviétique en juin 1945.

Les portes s'étaient aussitôt refermées sur nous, mais le train ne s'ébranla que le soir. Nous avions appris notre destination avec soulagement : Auschwitz, un nom alors dénué de signification pour nous ; mais qui devait bien exister quelque part sur la terre.

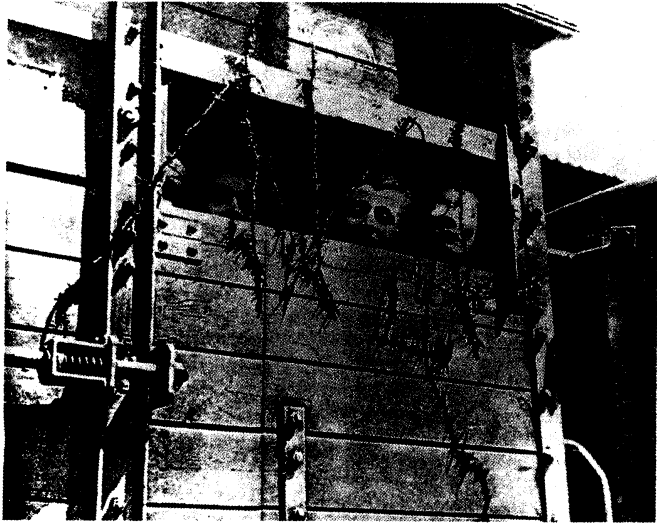
5 [...] De la lucarne, on voyait défiler des noms connus et inconnus de villes autrichiennes – Salzbourg, Vienne – puis tchèques, et enfin polonaises. Au soir du quatrième jour, le froid se fit intense : le train, qui traversait

▲
Illustration 3b

Illustration 3c
▼

15 rase campagne, puis un nouveau départ extrêmement lent, et enfin le convoi s'arrêta définitivement, en pleine nuit, au milieu d'une plaine silencieuse et sombre.

Convoi vers la déportation.



3. Objet de la transposition : les théories du texte

Hatier 1996 présente une forme d'achèvement du point de vue techniciste dans la mesure où les fiches méthodologiques sont les plus nombreuses et où elles sont accompagnées d'exercices. Le principe

FICHE TECHNIQUE

Comment explorer un champ lexical

CHAMP LEXICAL : LA PEUR				
Registre de langue	Noms	Verbes	Adjectifs	Expressions
<i>Courant</i>	- crainte - frayeur - épouvante...	- craindre - (s')effrayer - (s')épouvanter...	- craintif - effrayé - épouvanté...	- être plus mort que vif - trembler comme une feuille...
<i>Soutenu</i>	- anxiété - effroi - appréhension - phobie...	- redouter - s'alarmer - appréhender...	- effarouché - anxieux - timoré...	
<i>Familier</i>	- frousse - trac - trouille - pétoche...	- flipper...	- froussard...	- avoir peur de son ombre - se cacher dans un trou de souris - ne pas en mener large - avoir les jetons, les chocottes - perdre les pédales...
Antonymes	- bravoure - courage - audace...	- affronter - braver...	- brave - courageux - audacieux...	

Illustration 4 — Champ lexical

ASTRE M.-L. & DEFRADAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., p 15.

de l'anthologie est abandonné au profit d'un triple agencement : leçons courtes, textes variés et exercices. Lecture et écriture sont liées et si la « *variété de textes, comme éléments d'une culture* » est mise en avant c'est pour « *apprécier tout l'intérêt stylistique* » de « notions » (comme « *comique* », « *comparaison* », « *point de vue* »). Par ailleurs, les fiches sont

R E T E N I R

Pour écrire un récit, vous devez :

1. choisir un narrateur.

Le narrateur raconte l'histoire ; il se distingue de l'auteur (la personne réelle qui écrit le livre) et du personnage.

Il existe trois types de narrateurs :

- le narrateur qui s'exprime à la troisième personne (*il*) et qui semble totalement **absent du récit**.
- *Maître Renard s'empara du fromage ;*
- le narrateur qui s'exprime à la troisième personne (*il*) mais qui est **présent dans le récit** à travers des commentaires ou des jugements.
- *Maître Renard qui n'était point est, s'empara du fromage ;*

Je vis maître Renard s'emparer du fromage.

2. raconter le déroulement d'une action.

Une action est la succession des faits ou des événements qui composent un récit. Elle est en général **chronologique** et soulignée par des **marques temporelles** :
 - adverbes (*d'abord, puis, enfin*) :

action de second plan, plus longue ou répétitive (cf. chapitre 6).
 L'action d'un récit suit, le plus souvent, le **schéma narratif** :

Situation initiale (équilibre)	Perturbation (démarrage du récit)	Péripiéties (actions pour rétablir l'équilibre)	Situation finale (nouvel équilibre)
--	---	---	---

Illustrations 5 — Écrire un récit. (ci-dessus).

BENOIT F. & ETERSTEIN C., *Littérature et pratique du Français 3^e – de l'analyse des textes à l'expression*, Collection : Les petits manuels Hatier, Paris, Hatier, 1996, 143 p., p. 68.

Illustration 4 (p. ci-contre) et 5 (ci-dessus).

Les récapitulatifs méthodologiques se font plus fréquentes en 1993 (Cf. **Illustr. 4 en p. ci-contre**) et 1996 (Cf. **Illustr. 5**). Champ lexical et registre sont confondus dans une même approche. La connaissance du récit passe par des explications portant sur les composantes linguistiques (adverbes, système des temps...) et structurales (schéma narratif). Dans les deux cas, les infinitifs ou les formules prescriptives, « *vous devez...* », qui entourent ces leçons ne laissent aucun doute sur le caractère définitif et impérieux des savoirs présentés.

présentées sous l'intitulé « *à retenir* » ce qui ne laisse pas d'ambiguïtés quant à leur ambition de construire un savoir cumulatif. Ce manuel constitue donc un bon terrain d'observation de la transposition des théories du texte dans l'enseignement de la littérature.

On observe diverses origines de ces savoirs enseignés :

Linguistique

Le manuel utilise des données essentiellement lexicologiques (champ lexical entendu comme champ notionnel, synonymie, polysémie) et morpho-syntaxiques dans les détails des rubriques (marques personnelles, apposition), et ponctuellement sociolinguistiques à travers la notion de registre. Les théories sur l'énonciation sont présentes dans l'opposition discours/récit, au demeurant réduite à une opposition interne au genre narratif (Benvéniste).

Narratologie

Dans la présentation du type récit, il est fait référence indirectement aux schémas actantiel et quinaire de Greimas et Larivaille, et à la notion de point de vue empruntée à Genette.

Grammaire de texte

Elle est présente avec l'opposition imparfait/passé simple (Weinrich) mais ne se trouve pas étendue à d'autres notions (progression thématique par exemple).

Rhétorique

Pour quelques figures élémentaires (métaphore et comparaison) la rhétorique est convoquée.

Le découpage ainsi opéré paraît assez empirique dans la mesure où il répond au coup par coup à des questions de nature très diverse. À l'évidence aucun choix théorique fort ne structure l'ensemble des références. On peut néanmoins déceler dans ces choix éclectiques deux lignes de fuite, l'une qui s'organise dans une série de topiques héritées de l'histoire des disciplines, l'autre dans la valorisation de points de vues objectifs sur le fait littéraire.

L'histoire de la linguistique et de la sémiotique approvisionne les références du manuel en fournissant des repères qui paraissent incontestables et centraux au sein de chaque système impliqué et qui présentent trois possibilités de transfert : l'opposition binaire, la spatialisation, la série. Discours/récit, imparfait/passé-simple, sont en effet des couples fondateurs dans la réflexion de Benveniste ou dans celle de Weinrich et se retrouvent dans le manuel. L'opposition binaire s'étend même à des notions qui ne sont pas nécessairement opposées avec le couple métaphore/comparaison. La forme du schéma, même si elle n'apparaît plus dans le manuel, cristallise aussi des savoirs transposables : Greimas, Larivaille ou Brémond sont ainsi discrètement sollicités pour organiser des représentations de rapports complexes. Enfin, les références aux types de textes, aux champs lexicaux, à différents niveaux reposent sur le principe de la série. On voit bien comment les opérations demandées à l'élève s'inspirent directement de ces choix : classer (dans des séries), mettre en relation (au sein de réseaux qui peuvent tolérer une représentation spatiale), opposer (au sein de couples binaires). Les noyaux des diverses théories convoquées sont à la fois peu contestables, du fait de leur caractère central ou fondateur dans la théorie de référence, et efficacement transposables dans la mesure où ils organisent une représentation (caractère topique) et l'activité qui en dépend. Le revers de la médaille tient à leur expulsion du champ dans lequel ils se sont constitués : le concept théorique s'abrège dans l'outil didactique, et éventuellement s'y altère. C'est ce que l'on peut constater avec les conceptions réductrices du discours et la vision confuse du champ lexical. C'est ce que l'on peut encore déceler dans l'usage de certains outils narratologiques, tel le point de vue, présentés comme des invariants applicables systématiquement alors qu'ils ont été construits au fil d'une lecture de textes littéraires particuliers.

La deuxième ligne de fuite organise le parcours des élèves de la forme vers l'intention. Les éléments retenus, nous l'avons vu, sont essentiellement formels et liés à des activités de classement, de mise en relation ou en opposition. Si ces opérations formelles débouchent sur l'identification d'affects ils ne peuvent être perçus autrement que comme effets d'une intention de communication et d'une construction textuelle.

9

ARGUMENTER
DÉRATTE

Outils et Méthode
**Les moyens de
l'argumentation**

**L'Ours et les deux
Compagnons**

Deux Compagnons, pressés d'argent,
À leur voisin fourreur vendirent
La peau d'un Ours encore vivant,
Mais qu'ils tueraient bientôt, du moins à ce qu'ils
[dirent.

C'était le roi des ours au compte de¹ ces gens.
Le marchand à² sa peau devait faire fortune ;
Elle garantirait des froids les plus cuisants ;
On en pourrait fourrer plutôt deux robes qu'une.

LA FONTAINE, *Fables*, V, 20
(vers 1 à 8)

1. Selon.
2. Avec.

Campagne pour l'eau (1989)

**CET ETE, NOUS VIVONS
SUR NOS RESERVES.**



OPERATION ZEBU: ECONOMISONS L'EAU

Affiche
du ministère de
l'Environnement.

SECRETARIAT D'ETAT CHARGE DE L'ENVIRONNEMENT

cc

Voir
• Pl
• C
• Sy
• A
• St

• A
conv
ralle
mené
• A
argu
dema
- qu
- qu
- dar
- de
- de
ceuvr
• Ar
être
mess
regist

◀ **Illustration 6 — Argumentation. (Page ci-contre).**

Les études sur l'argumentation se prêtent bien à une vision instrumentale du texte : c'est une affaire de « moyens ». Qu'il s'agisse d'une fable ou d'une affiche publicitaire, on peut, au nom des typologies de textes, rassembler ces deux productions. On perd en route leur valeur culturelle et sociale. Quant à une hypothétique valeur esthétique, on sent bien qu'elle n'est pas d'actualité : la fable s'abrège en 8 vers et se trouve ainsi privée de tout ce qui peut la constituer en architecture savante, en modèle paradoxal qui joint concision et universalité.

ASTRE M.-L. & DEFRADAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., p 304.

Cette logique explique la place particulière qui est faite à l'argumentation dotée d'un métalangage spécifique (thèse, argument, exemple) et l'absence de référence à la poésie sinon comme jeux de langage présentés uniquement dans la perspective de la production écrite, le terme même de poésie étant soigneusement évité. Argumentation valorisée, poésie minorée, ce sont là les deux conséquences de cette tendance que nous décrivons : dans le texte argumentatif, la forme prime sur l'intention et en est la condition même d'existence ; avec le texte poétique⁽³⁾ les rapports entre intention et forme sont trop complexes pour être abordés dans le manuel qui leur préfère la présentation de manipulations formelles dans une perspective ludique. En outre, la perspective qui consiste à lier lecture et écriture finalise les savoirs par des savoir-faire en production de texte : toutes les notions présentées servent à écrire un récit ou à produire une argumentation. Le lien avec la classe de seconde est ainsi renforcé. En outre, les problèmes de lecture, et en particulier d'interprétation, sont minorés ou évacués.

La transposition des théories du texte se construit en deux temps. Le modèle du texte traverse toute l'organisation du manuel comme référence de l'activité scolaire et comme objet d'analyse ; nous l'avons

(3) Dans les autres manuels il n'y a pas éviction mais mise à l'écart dans « *le coin des poètes* » ou « *du côté de la poésie* », expressions lourdes de sens si l'on s'attache à chercher les limites de cet espace marginal qui, face à l'évidence des textes narratifs, resserre l'expérience poétique dans une écriture qui hésite entre l'atypique (rôle de l'imaginaire) et la contrainte formelle (versification).

vu en première partie. Mais le détail des outils proposés montre qu'aucune théorie de référence ne s'impose. Les choix opérés se justifient par leur « rendement » didactique dans la mesure où ils associent des noyaux de théories diverses à des représentations facilement identifiables dans la pratique scolaire. Le principe de l'anthologie, évacué pour les textes littéraires, revient en force avec les fragments de théories du texte : le manuel présente explicitement un panorama des grandes notions héritées des disciplines qui constituent le texte en objet d'analyse. Le manuel de littérature transpose des savoirs qui ouvrent à une médiation non pas vers la littérature mais vers les sciences du texte. Quelle place assigner alors aux textes littéraires qui occupent la majeure partie du manuel ? Textes d'exercices où l'on peut vérifier les savoirs sur le texte ? Textes témoignages d'une culture auxquels on accède par la méthode et les outils qu'elle propose ? Les extraits littéraires du manuel nous obligent à regarder qui les lit. C'est bien la question du sujet lecteur qu'ils induisent, celle de sa construction. Réduire la fonction médiatrice du manuel à la transposition des théories du texte, c'est nécessairement assigner à l'élève un rôle social et langagier précis. Réduire l'objet de la médiation, c'est toujours et dans le même mouvement redéfinir son sujet.

4. Sujet de la médiation : voix du sujet ou surdestinataire ?

En prenant pour objet d'étude un texte littéraire du patrimoine, manière de délimiter une constante, nous sommes en mesure de vérifier comment la transposition des savoirs linguistiques sur le texte fait évoluer la nature de la médiation opérée et la place assignée au lecteur dans l'institution scolaire. Nous avons donc comparé trois versions du texte de Ronsard « *Mignonne allons voir si la rose...* » (4).

Si le texte, à quelques détails près ne varie pas⁽⁵⁾, son environnement textuel et graphique change ce qui permet d'isoler quelques points intéressants.

Texte et paratexte : de l'anthologie à la science

Le principe de concaténation est essentiel dans la mesure où le texte littéraire est inséré dans des séries construites dans le manuel (suite des textes dans l'anthologie, numérotation des vers) et hors de lui (références à l'histoire littéraire, aux influences par les notes ou les chapeaux de présentation, au vocabulaire par les listes de mots expliqués). L'évolution 1979-1993 montre que l'ordre interne au manuel est plus marqué dans les éditions des années 1980 : enchaînement des textes sur une même page, **notes lexicales à droite ou à gauche du texte en 1979-80** et assez développées. Le texte est pris dans une succession apparente, une évidente addition de textes, celui des notes, celui du concepteur du manuel qui porte un jugement, l'ensemble concourant à la mise en place d'**une anthologie (1979-1980)**.

En revanche, en 1993, le texte est isolé sur une seule page (1 page / 1 texte) et traité comme base de travail. Le principe de l'anthologie s'efface devant l'importance de l'activité scolaire, le texte des consignes étant valorisé et occupant toute la partie basse de la page.

(4) « *Mignonne allons voir si la rose...* » dans trois manuels de 1979 à 1993 :

- 1.) Magnard, 1979 ;
- 2.) Bordas, 1980 ;
- 3.) Bordas, 1993.

(5) Problème classique de l'édition de textes, certains points sont différents dans le poème de Ronsard, d'un manuel à l'autre, mais non significatifs par rapport à notre projet

Pour mémoire, la ponctuation évolue d'un texte à l'autre.

- Début et fin : manuel N° 1 (guillemets) ; N° 2 et 3 (rien).
- Vers 4 : manuel N° 1 ([...], cette vesprée, [...]) ; N° 2 et 3 (rien).
- Vers 8 : manuel N° 1 et 2 (virgule en fin de vers) ; N° 3 (rien).
- Vers 9 : manuel N° 2 (las, las...) ; N° 1 et 3 (las ! las !).
- Vers 17 : manuel N° 1 et 2 (comme à cette fleur, [...]) ; N° 3 (rien).

Et une graphie particulière :

- Manuel N° 1 (vèprée) ; N° 2 et 3 (vesprée).

Mignonne, allons voir si la rose...

Ce n'est pas l'originalité du thème — vous en jugerez aisément — qui a assuré à cette ode de Ronsard la célébrité. C'est l'art avec lequel le poète le développe, nous faisant assister à un petit drame où se mêlent la grâce et l'émotion et dont il impose la leçon à celle qu'il aime.
— Sur Ronsard, voir p. 305.

Mignonne, allons voir si la rose
Qui ce matin avait déclose¹
Sa robe de pourpre au soleil,
A point perdu cette vesprée²
5 Les plis de sa robe pourprée,
Et son teint au vôtre pareil.

Las! voyez comme en peu d'espace,
Mignonne, elle a dessus la place,
Las, las ses beautés laissé choir!
10 O vraiment marâtre Nature,
Puisqu'une telle fleur ne dure
Que du matin jusques au soir!

Donc, si vous me croyez, mignonne,
Tandis que votre âge fleuronne³
15 En sa plus verte nouveauté,
Cueillez, cueillez votre jeunesse :
Comme à cette fleur, la vieillesse
Fera ternir votre beauté.

1. Ouvert. L'accord se fait ici selon l'ancienne règle.
2. Soirée. 3. Est dans le plein éclat de ses fleurs.

Fragment d'une tapisserie du XVI^e siècle ▶

Musée des Arts décoratifs Paris. Ph. Luc Joubert © Arch. Photob.



Illustration 7 — Ronsard.

Les textes s'enchaînent sans tenir dans l'unité formelle de la page. Sorte de *volumen* ininterrompu, le manuel suit le cours du temps : du Bellay, Ronsard, Voiture... il n'y a qu'à suivre.

La scène ou le « drame » sont ici privilégiés, jusque dans l'illustration.

Le manuel reste médiateur : il renvoie l'élève à des expériences non littéraires et, dans le chapeau introductif, à une évidente connivence culturelle.

FOURNIER J. & LAFARGE A., *Français 3^e, lire, observer, s'exprimer*, Collection : LAGARDE A. & MICHARD L., Paris, Bordas, 1980, 320 p., pp. 192 & 193.

Si les relations internes entre les textes, extrait littéraire et texte des notes, des consignes, de la présentation, sont réduites, la relation externe, entre l'extrait ou le fragment présenté dans le manuel et l'œuvre littéraire dont il est issu, est **plus scientifique en 1993**: référence bibliographique, titre, et situation par rapport à l'histoire littéraire sont traités de manière plus rigoureuse, en respectant les normes universitaires de présentation.

Le manuel, dans sa dérive textualiste, associe un texte littéraire isolé à un environnement scientifique et à des consignes de travail nombreuses alors que les versions plus anciennes associaient plus nettement les textes littéraires en séries compactes à des outils de compréhension (notes lexicales), sans guider fortement le travail de l'élève. La médiation se construit, dans l'hypothèse la plus récente, du texte littéraire à l'activité scolaire, essentiellement par des identifications successives. Dans l'hypothèse la plus ancienne, elle se construisait du texte littéraire à la lecture par des activités de compréhension et d'interprétation successives. À l'anthologie qui mêlait plusieurs voix, celle de l'auteur, du concepteur du manuel et de l'élève, s'est substitué un répertoire de textes d'où toute voix s'absente sinon celle de l'objet.

Texte/consignes: voix des locuteurs et voix du destinataire

En effet, en 1993 se dessine l'éviction de toute forme de représentation du sujet, qu'il s'agisse du locuteur N°1 (Ronsard = le poète) ou du locuteur N°2 (indirectement présent par la 2^e personne), du destinataire (absence de référence à l'impression, à « nous »). La relation se construit entre un locuteur idéal qui s'efface derrière le discours de l'objet (inflation des concepts) et un surdestinataire (destinataire idéal qui sait toujours situer le degré de vérité des énoncés).

En 1979, l'économie des moyens aboutit à mettre en évidence une relation très dépouillée entre un objet signifiant, perçu de manière ouverte (« *chanson, sentiment* ») et un sujet interprétant (« *étudiez, écoutez* »). En 1980, l'implication des sujets est plus com-

Quand la médiation s'absente


Illustration 8a & 8b — Ronsard.

Deux pages de manuel en vis-à-vis : la page de gauche (Cf. Illustr. 8a), et la page de droite (Cf. Illustr. 8b), Des textes, dans une succession digne de l'anthologie. Des questions brèves, ouvertes. Une suggestion d'écoute. Poètes hiératiques en marge. Noblesse de l'institution littéraire et subjectivité du lecteur se trouvent convoquées.

ARNAUD L., *Langages et textes vivants 3^e, expression personnelle*, Paris, Magnard, 1979, 384 p., pp. 66 & 67.

m'ennuient
sens fort : me
tourmentent

* étrangères



Du Bellay

10. Comediantes
Joachim du Bellay était parti enthousiaste à Rome comme secrétaire et intendant de son oncle le cardinal...
 « Marcher d'un grave pas et d'un grave sourcil,

* êtes-vous vaincue ?

11. A Cassandre
 « Mignonne, allons voir si la rose,
 Qui ce matin avait déclose*
 Sa robe de pourpre au soleil.
 A point perdu, cette vèpre*,
 Les plis de sa robe pourprée
 Et son teint au vôtre pareil.

5

* de temps

* hélas !

* êtes-vous vaincue ?

Las ! voyez comme en peu d'espace*,
 Mignonne, elle a dessus la place,
 Las !* las ! ses beautés laissé choir !
 O vraiment marâtre Nature,
 Puisqu'une telle fleur ne dure
 Que du matin jusques au soir !


10

* êtes-vous vaincue ?

Donc*, si vous me croyez, mignonne,
 Tandis que votre âge fleuronne
 En sa plus verte nouveauté,
 Cueillez, cueillez votre jeunesse :
 Comme à cette fleur, la vieillesse
 Fera ternir votre beauté. »

Ronsard. *Les Amours*.

15




Ronsard

1. Quel sentiment s'exprime dans ces vers ?
 2. Etudiez le jeu des *correspondances* entre la fleur et la jeune fille.
 3. Écoutez la chanson

Illustration 8a

Illustration 8b



Pierre de RONSARD
(1524-1585)

- Poète de la Renaissance, il admire les anciens Grecs et Latins et veut donner à la France une poésie digne de la poésie antique. Il emprunte au poète italien Pétrarque (XV^e s.) la forme du sonnet.

Ode à Cassandre

Mignonne, allons voir si la rose
 Qui ce matin avait déclose
 Sa robe de pourpre au Soleil,
 A point perdu cette vesprée¹
 Les plis de sa robe pourprée
 6 Et son teint au vôtre pareil.

Las ! voyez comme en peu d'espace,
 Mignonne, elle a dessus la place
 Las ! las ! ses beautés laissé choir !
 Ô vraiment marâtre Nature,
 Puisqu'une telle fleur ne dure
 12 Que du matin jusques au soir !

Donc, si vous me croyez, mignonne,
 Tandis que votre âge fleuronne
 En sa plus verte nouveauté,
 Cueillez, cueillez votre jeunesse :
 Comme à cette fleur la vieillesse
 18 Fera ternir votre beauté.

Pierre de RONSARD, *Odes*, I, 17, 1552.

1. Ce soir.

Jo
(15
•
Ac
co
Be
gr
la
év

1 Thème et structure du poème

- Quels sont les deux personnages en présence ? Lequel s'adresse à l'autre ? Quelles sont les connotations* du terme *Mignonne* ?
- Dégagez le thème du poème : relevez dans chacune des strophes les verbes à l'impératif ; notez les mots qui soulignent l'enchaînement d'une strophe à l'autre.
- Que développe plus particulièrement chacune des strophes ?
- Sur quelle comparaison* ce poème est-il fondé (précisez le comparant, le comparé et les points

communs) ? Quelles images ou métaphores* la développent ?

- Sur quelle métaphore* le poème s'achève-t-il ?
- Dégagez ce qui caractérise une ode*, en particulier observez la disposition des rimes*. En quoi cette forme poétique vous paraît-elle adaptée au thème chanté par le poète ?

2 La portée symbolique* du texte

- Que symbolise* la rose ?
- Quel art de vivre le poète prône-t-il ici ?

Illustration 9 — Ronsard.

Une page, un texte, des questions. Les références du texte et la notice biographiques sont sèches et précises. Rien à rajouter. Tout est dit. Il reste à l'élève le travail d'identification du thème et de la structure. On reconnaît plus qu'on ne découvre.

ASTRE M.-L. & DEFRAZAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., p 240.

plexe, qu'il s'agisse des locuteurs (« nous » impliquant l'auteur du manuel, Ronsard) ou du lecteur (impressions). De plus, l'objet se trouve construit à travers une représentation qui met en évidence les enjeux subjectifs, l'argumentation (« *conclusion* ») et les rapports interpersonnels (« *soupirant, femme* ») ce qui conduit à particulariser l'écriture (« *ce poème* ») et l'expérience dont elle témoigne (Ronsard = soupirant, Cassandre = mignonne). Comparé à cela, le manuel de 1993 représente l'objet par généralisations successives de l'écriture (le poème) et de l'expérience (symboliser).

Les consignes construisent, en 1979, un sujet interprétant assez vague et livré à ses affects, en 1980 une relation de proximité entre trois sujets par le biais d'expériences représentées concrètement, en 1993, un sujet scolaire producteur d'énoncés, en fait un surdestinataire qui nie l'expérience du sujet. Dans toutes ces hypothèses on voit clairement se dessiner la faiblesse des médiations proposées, d'abord à travers une activité de lecture – compréhension, puis à travers une activité d'identification qui occupe l'essentiel de l'activité scolaire. La question du sujet, qu'il s'agisse de l'auteur ou du lecteur, de l'élève et du maître, est contournée par la voix dominante de l'objet tout entier constitué autour du texte. Le lecteur du manuel est devenu, textualité oblige, un élève modèle, surdestinataire idéal d'un discours centré sur son objet. La médiation réduite à une transposition de savoirs s'altère ici un peu plus : elle élimine la complexité du sujet. Elle se définit dans le rapport très abstrait entre l'Elève et le Texte, hors de toute valeur historique et subjective.

5. Enseignements du manuel

Quelques conclusions provisoires s'imposent. Le manuel de littérature en troisième, en promouvant le texte au rang de modèle, présente un compromis entre des objectifs centrés sur la langue et des

objectifs centrés sur la littérature, même si c'est au prix d'un éclatement théorique évident. Ce centrage sur le texte, en s'effectuant, met au premier plan la question de la narration et de l'argumentation, domaines où les théories du texte (narratologie, études sur l'argumentation) sont les plus construites et les plus propices à une transposition didactique, et marginalise les autres formes littéraires que sont la poésie ou le théâtre.


La médiation à une culture, manifestée dans les organisations génériques et thématiques antérieures⁽⁶⁾, avec toutes les limites qu'on peut leur reconnaître, se trouve affaiblie par la valorisation des activités scolaires recentrées sur la méthode et beaucoup plus liées à l'identification. La phase d'interprétation, quand elle existe, est rejetée comme aboutissement de la méthode et des procédures d'identification.

Les places du sujet écrivant et du sujet interprétant, reconnues par le statut du paratexte et des consignes qui se bornaient à les mettre en relation, se trouvent décalées dans les manuels récents : la voix de l'objet et celle du surdestinataire dominant, à l'image de ce qui se passe dans les textes scientifiques.

Cette évolution des manuels de littérature à la fin du collège, depuis une quinzaine d'années, confirme que l'approche du fait littéraire est tributaire d'une dérive «textualiste» et en souligne les conséquences : du côté de l'objet c'est toute sa dimension culturelle qui est niée ; du côté du sujet, c'est de manière désincarnée sa capacité à accomplir une tâche scolaire et à maîtriser les savoirs qu'elle convoque qui est mise en avant, au détriment de tout ce qui pourrait le constituer en lecteur autonome, en impliquant ses affects et son rapport au monde, en sollicitant sa dimension psycho-sociale.

Mais l'évolution du manuel pose aussi la question des autres médiations scolaires et de sa place par rapport à elles. Il semble, notam-

(6) Il faut nuancer ce point de vue. Si les années 1980, en privilégiant les thèmes et les genres, renvoient bien à une perspective culturelle, cette tendance est déjà contestée dès les années 1970. Pierre Kuentz (1975) remarque déjà avec beaucoup de justesse que l'on demande à la «science» linguistique de fournir une théorie de la littérature, (p. 25).



1 La forme poétique

- En quoi ce poème est-il un sonnet ? Observez la disposition des strophes, le jeu des rimes (voir Fiche technique p. 266).

2 Thème et enjeu* du poème

- Quel est le titre du recueil auquel appartient ce poème ?
- Où le poète se trouve-t-il ? Quel vers y fait allusion ?
- De quoi souffre-t-il ? Quel vers se fait l'écho de sa souffrance ?
- Quel est le thème développé dans les deux quatrains* ? Que refuse le poète ? Par quel procédé de style* met-il en relief ces refus ?
- Quel thème est développé dans les deux tercets* ? Quels vers marquent la transition ? Vers quel genre de poésie le poète se tourne-t-il ? Quel rôle la poésie joue-t-elle pour lui ? Relevez les termes significatifs.

Le Mois de mai, miniature extraite des Heures à l'usage de Rome, XVI^e s. (Bibliothèque Nationale, Paris.)

Illustration 10

Grandeur et servitude du sonnet; le manuel en donne une image diffuse à travers ce paratexte: objet formel (les questions) et culturel (l'illustration).

ASTRE M.-L. & DEFRADAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., p. 241.

ment avec le dernier manuel étudié (1996), que le manuel restreigne ses objectifs à l'acquisition d'une série de savoirs et de savoir-faire, l'accès à la littérature et à des pratiques de lecture étant rendu possible par d'autres moyens, la photocopie d'extraits qui permet de grouper les textes, l'œuvre intégrale qui ouvre d'autres perspectives. Que le manuel des années 1980 qui se posait comme médiation à la littérature en privilégiant la forme de l'anthologie ait vu ses prérogatives se réduire à l'horizon des années 1990 parce que d'autres médiations se sont développées est une hypothèse vraisemblable.

Si les perspectives les plus anciennes privilégiaient une « essence » littéraire manifestée dans des textes qui en constituaient les fragments accessibles, et l'on sait qu'il ne l'étaient que pour les initiés, la perspective des années 1990 met en avant un phénomène dans ses dimensions objectives, à travers sa dérive textualiste, sans parvenir tou-


Illustration 11

Le texte certes, mais aussi d'autres médiations proposées : ici J.-P. Belmondo pour porter le regard un peu plus loin, vers le spectacle...

ASTRE M.-L. & DEFRADAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p., p. 41.

« Le voilà donc ce nez qui des traits de son maître
A détruit l'harmonie ! Il en rougit, le traître ! »
– Voilà ce qu'à peu près, mon cher, vous m'auriez dit
Si vous aviez un peu de lettres et d'esprit :
45 Mais d'esprit, ô le plus lamentable des êtres,
Vous n'en eûtes jamais un atome, et de lettres
Vous n'avez que les trois qui forment le mot : sot !
Eussiez-vous eu, d'ailleurs, l'invention qu'il faut
Pour pouvoir là, devant ces nobles galeries,
50 Me servir toutes ces folles plaisanteries,
Que vous n'en eussiez pas articulé le quart
De la moitié du commencement d'une, car
Je me les sers moi-même, avec assez de verve,
Mais je ne permets pas qu'un autre me les serve.

Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*, 1897.



Jean-Paul Belmondo
en Cyrano au théâtre.

tefois à fonder une phénoménologie : la technique, critiquée par Heidegger dans *La question de la technique*, trouve ici ses limites, en tant que dévoilement qui réduit le monde à l'objectivité mathématique, ce qui n'est guère compatible avec un objet tel que l'art et son projet de « laisser être », ce qui n'est guère compatible, non plus, avec l'interprétation. Le manuel en assignant au texte cette place centrale borne l'activité de l'élève à celle de l'ingénieur, enfermé dans le huis clos d'un face à face avec l'objet, et lui dénie celle du poète. Ce que s'interdit le manuel c'est aussi, dans une autre perspective, la rencontre avec l'altérité. L'identité du texte, après laquelle court désespérément le manuel, évite de prendre position sur la langue et la littérature, formes ouvertes à la représentation de l'autre.

On voit alors que la question du manuel perçu dans ses fonctions médiatrices assumées ou refusées, comme c'est le cas avec les manuels de littérature des années 1990, engage à des relectures qui ne sont pas simplement techniques (est-ce que le manuel est bien conçu, pratique, riche...) ou didactiques dans un sens étroit (est-il scienti-

fiquement acceptable? exploitable selon quelles modalités?) mais bien plus à des interrogations d'ordre philosophique et politique : il nous pose la question de la littérature elle-même et à travers elle celle de la culture et du sujet, toutes questions que la recherche en didactique ne peut ignorer.

Éléments bibliographiques :

- AMORIM M., *Dialogisme et altérité dans les sciences humaines*, Paris, l'Harmattan, 1996.
- BRASSARD D., et REUTER Y., « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », in *Études de linguistique appliquée*, N° 87, 1992, pp. 11-24.
- KUENTZ P., « L'envers du texte », in *Littérature*, N° 7, 1975, pp.3 à 25.
- PRIVAT J.M., et REUTER Y., *Lectures et médiations culturelles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1991.
- REUTER Y., « La lecture littéraire : éléments de définition », in : DUFAYS, GEMENNE & LEDUR, *Pour une lecture littéraire 2, bilan et confrontations*. Éd. conjointe : Bruxelles, De Boeck ; Paris, Duculot. 1996, pp. 33-41.
- ROMIAN H., « Éléments pour construire une didactique du français langue maternelle », in : ROMIAN, DUCANCEL et al, *Didactique du français et recherche-action*, Éd. INRP, 1989.
- SERRES M., *Le tiers instruit*, Éd. François Bourin, 1991.
- SCHNEUWLY B., « De l'utilité de la transposition didactique », in *Didactique du français, état d'une discipline*, (Sous la dir. de CHISS J.L., DAVID J. & REUTER Y.), Collection : Nathan pédagogie, Paris, Nathan, 1995.
- VECK B., *Des humanités aux méthodes? La culture littéraire au lycée*, Paris, Éd. I.N.R.P., 1994.
- VECK B., « Enseignement de la littérature : valeurs, savoirs et savoir-faire », in : DUFAYS, GEMENNE & LEDUR, *Pour une lecture littéraire 2, bilan et confrontations*. Éd. conjointe : Bruxelles, De Boeck ; Paris, Duculot. 1996, pp. 176-181.

Manuels de 3^e — Principaux manuels exploités

- ARNAUD L., *Langages et textes vivants 3^e, expression personnelle*, Paris, Magnard, 1979, 384 p.
- FOURNIER J., LAFARGE A. et al, *Français 3^e, lire, observer, s'exprimer*, Paris, Bordas, 1980, 320 p.
- DECRIAUD, SCULFORT, POUGEOISE, RINCÉ, MARSAT & PINSON, *3^e Textes français et documents*, Collection : Espace livres, Paris, Nathan, 1989.
- ASTRE M.-L. & DEFRAZAS M., (sous la dir. de COLMEZ F.), *Français 3^e*, Collection : L'art de lire, Paris, Bordas, 1993, 336 p.
- BENOIT F. & ETERSTEIN C., *Littérature et pratique du Français 3^e - de l'analyse des textes à l'expression*, Collection : Les petits manuels Hatier, Paris, Hatier, 1996, 143 p.

Les outils de médiation dans les manuels de l'enseignement scientifique: images et discours

L'une des caractéristiques la plus marquante des écrits d'enseignement des sciences est qu'ils se présentent presque toujours comme des documents scripto-visuels, c'est-à-dire que l'on ne peut pas parler de discours didactique en sciences sans parler de l'utilisation des images en parallèle à ce discours.

Autrefois l'image n'était pas très bien considérée dans le monde de l'éducation, qui ne lui accordait dans ses ouvrages que la stricte place nécessaire. Le discours restait l'essentiel. Actuellement l'imprégnation de notre culture par les images induit chez les auteurs de manuels qu'elles sont sources de motivation à lire leurs ouvrages. Aussi les photographies, dessins, graphiques et autres schémas abondent à toutes les pages des livres utilisés par les apprenants, quelle que soit leur discipline et qu'ils fréquentent l'école élémentaire ou l'université.

Il est intéressant de noter que pour la plupart des enseignants, il va de soi que les élèves ou les étudiants lisent spontanément ce type de représentation, et donc qu'il est inutile de favoriser leur apprentissage. Ceci est démenti par un certain nombre de travaux^{(1), (2)} qui montrent que la lecture d'un schéma n'est pas toujours immédiate, même si leur pouvoir structurant facilite la mémorisation.

Il en est de même d'ailleurs du discours scientifique, pour lequel dans les classes, il n'est jamais organisé d'apprentissage, ce dernier se faisant par une simple imitation du discours de l'enseignant.

Dans une première partie, nous essaierons de déterminer quel est le rôle des images, considérées comme tout ce qui n'est pas du texte. Une transition relative ensuite aux images considérées comme des métaphores nous amènera à aborder dans une dernière partie quelques aspects du discours scientifique.

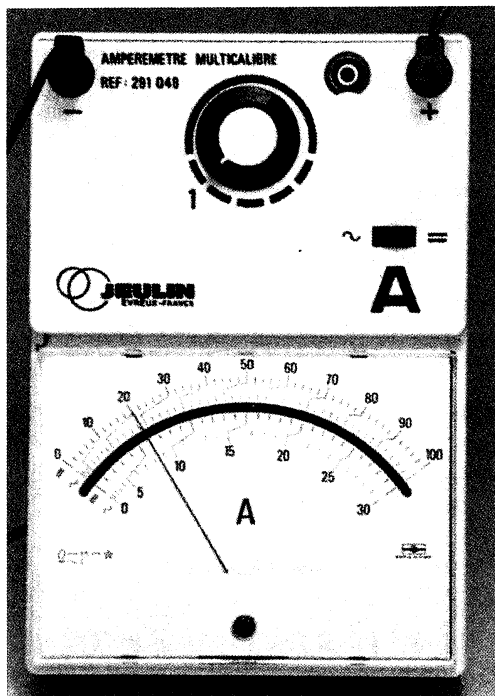
I. Rôle des images dans l'enseignement

I.1. En sciences expérimentales

La **photographie** dans un manuel d'enseignement des sciences vise le plus souvent à établir un pont entre les notions enseignées et la vie de tous les jours. Cette volonté de justifier une utilité sociale à une discipline n'est pas perçue par la grande majorité des élèves, car les rapports possibles entre la photo et le réel ne leur sont pas immédiatement accessibles et doivent être décodés par l'enseignant.

Les différentes photographies (*Cf. fig.1, p. ci-contre*), issues de manuels de physique de collège, représentent chacune un ampèremètre, appareil utilisé couramment en séances de travaux pratiques dès le collège. Cet appareil a la propriété de mesurer l'intensité du courant qui passe dans un circuit électrique. Comme les marques diffèrent, chaque photo représente un objet particulier réel qui ne peut

-
- (1) BRESSON F., « Compétence iconique et compétence linguistique », in *Communications*, N° 33, pp. 185-195, Paris, Seuil, 1981.
 - (2) BAILLÉ J. & VALLERIE B., « Quelques obstacles cognitifs dans la lecture de représentations graphiques élémentaires », in *Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation. Les sciences de l'éducation*, N° 1-3, (Sous la direction de BAILLÉ J. & MAURY S.), Caen, Éd. C.E.R.S.E. Université de Caen, 1993.



À gauche, un ampèremètre à affichage analogique et ci-dessous, un multimètre à affichage digital.

DURANDEAU J.-P. et al, *Sciences Physiques 4^e*, Série: Hachette Éducation, Collection: Durandeaudeau, Paris, Hachette, 1993, 224 p., pp. 36 & 28.

Figure 1a

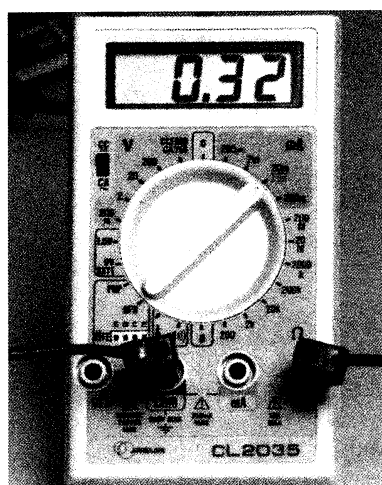


Figure 1b

être considéré comme typique. Et même pour un appareil donné, le choix de l'angle de vue utilisé, du cadrage, de la luminosité... impose la vision du réel qu'en a le photographe.

Un ampèremètre à aiguille est construit à partir d'un galvanomètre à cadre mobile, système physique qui met à profit les phénomènes d'interaction entre un courant électrique d'une part et un champ magnétique d'autre part, pour faire déplacer, proportionnellement au courant qui traverse ce système, une aiguille devant un cadran.

Le dessin ci-après (*Cf. fig. 2, p. 88*) représente l'équipage mobile et l'aimant d'un galvanomètre quelconque. Ce dessin est donc plus général que les photos précédentes. Il est également plus proche du concept de base « mesure d'un courant », tout en restant fidèle à la réalité puisque, encore plus que la photo, il est le résultat d'un choix parmi les éléments jugés significatifs. En outre la disposition de ces

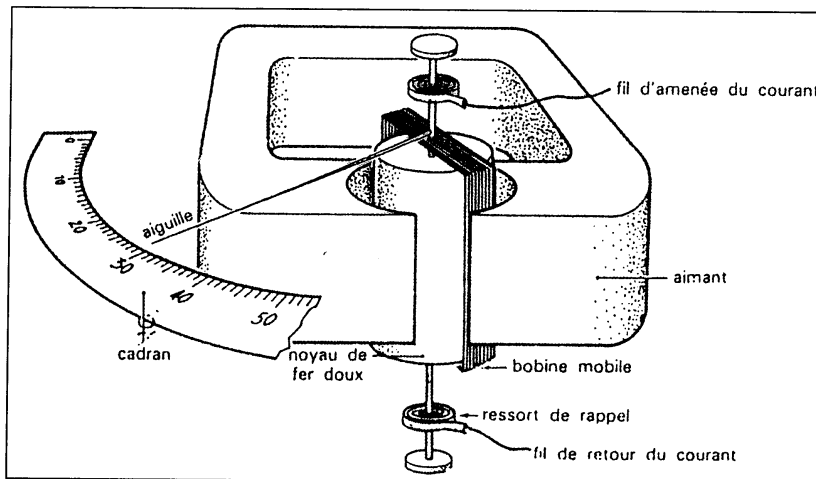


Figure 2
Dessin montrant l'équipage mobile et l'aimant d'un galvanomètre.

Figures 2 et 3

SAISON A., MALLEUS P., HUBER P. & SEYFRIED B., *Sciences Physiques 4^e*, Paris, Nathan, 1979.

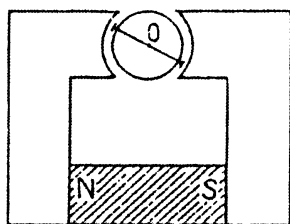


Figure 3
Schéma descriptif d'un galvanomètre.

éléments est guidé par la volonté de faire comprendre le fonctionnement du système.

Ainsi, le **dessin** dans l'enseignement scientifique constitue l'auxiliaire fondamental du discours. Il est impossible de décrire verbalement le dispositif de la figure 2 et l'agencement des différents éléments le composant. Par contre pour des élèves, le dessin en lui-même est insuffisant pour comprendre le fonctionnement du galvanomètre.

Le **schéma descriptif** a une valeur synoptique par le fait que les éléments essentiels sont visibles d'un seul coup et ne sont pas forcément agencés tels qu'ils le sont dans la réalité, et même parfois ils n'ont qu'une vague ressemblance avec les éléments réels (*Cf. fig. 3, ci-contre*).

Le **symbole** est un raccourci commode (*Cf. fig. 4, p. ci-contre*), parce que facile à dessiner. Il stylise la réalité, ou il la représente par convention.

Dans un **graphique**, les éléments ne sont plus représentés par eux-mêmes, mais par l'intermédiaire de variables qui les caractérisent. Ils permettent de mettre en évidence par l'allure du tracé des courbes,

des phénomènes du type croissance, décroissance, résonance, etc. (Cf. fig. 5, ci-dessous).

Le tableau de données (Cf. fig. 6, p. 90) convient à quantité de phénomènes appartenant à des domaines extrêmement divers.

Dans la transmission des connaissances scientifiques, ces différentes images permettent une visualisation d'objets ou des phénomènes présentés. Notre panorama a commencé par la photographie qui est la plus proche du réel pour terminer par ce qui est le plus proche des concepts. Cette évolution vers une plus grande généralité, vers l'abstrait, peut correspondre également à une certaine concrétisation, puisque chacune de ces images a pour but de rendre tangible une part de la réalité.

Par exemple lorsque le chimiste russe Mendéléeff a proposé de classer les éléments chimiques connus à son époque selon certaines propriétés (Cf. fig. 7, p. 90), il a été amené à laisser des cases vides et à prévoir l'existence d'éléments inconnus jusqu'alors. Autrement dit, la disposition particulière du tableau a fait apparaître au sens fort du terme, une réalité qui n'aurait pas été perçue autrement.

De même le tracé d'une courbe peut rendre concrète une réalité cachée (Cf. fig. 8, p. 91).

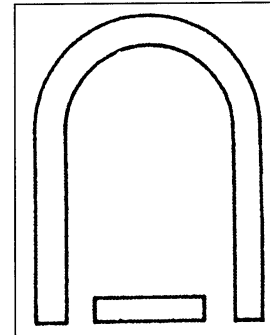
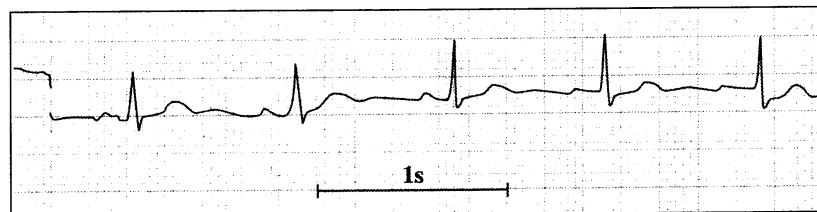


Figure 4
Symbole du galvanomètre à cadre mobile.

Figure 5

Graphique d'un électrocardiogramme montrant son caractère périodique, son rythme etc.



CARRON R. et al (sous la dir. de MESPLÈDE J.), *Physique, Terminale S*, Rosny-sous-Bois, ABC Éditions Bréal – collection J. Mesplède, 1995, 400 p., p. 151.

TABLEAU DES VALEURS						
Vitesses (km/h)	40	50	60	70	80	90
Distances parcourues						
• pendant le temps de réflexe (m)	8	10	12	15	17	1
• pendant le freinage sur route sèche (m)	19	26	35	46	58	7
• pendant le freinage sur route humide (m)	39	58	82	109	140	17

▲ Figure 6

Exemple d'un tableau de données.

BELLAS C. et al (sous la dir. de VOGEL R.), *Physique-Chimie, 3^e – Électricité, Mécanique, Chimie*, Paris, Hatier, 1994, 224 p., p. 118.

Figure 7 ►

« *Expérience d'un système des éléments* ». Feuille distribuée par Mendéléiev aux physiciens et chimistes russes.

ОПЫТЪ СИСТЕМЫ ЭЛЕМЕНТОВЪ.					
ОСНОВАНОЙ НА ИХЪ АТОМНОМЪ ВЪСЪ И ХИМИЧЕСКОМЪ СХОДСТВЪ.					
Tl = 50	Zr = 90	? = 180.			
V = 51	Nb = 94	Ta = 182.			
Cr = 52	Mo = 96	W = 186.			
Mn = 55	Rh = 104,4	Pt = 197			
Fe = 56	Ru = 104,4	Ir = 198			
Ni = 59	Pd = 106,6	Os = 199.			
Cu = 63,4	Ag = 108	Hg = 200			
Be = 9,4	Mg = 24	Zn = 65,2	Cd = 112		
B = 11	Al = 27,4	? = 68	Ur = 116	Au = 197?	
C = 12	Si = 28	? = 70	Sn = 118		
N = 14	P = 31	As = 75	Sb = 122	Bi = 210?	
O = 16	S = 32	Se = 79,4	Te = 128?		
F = 19	Cl = 35,5	Br = 80	I = 127		
Li = 7	Na = 23	K = 39	Rb = 85,4	Cs = 133	Tl = 204
		Ca = 40	Sr = 87,6	Ba = 137	Pb = 207.
		? = 45	Ce = 92		
		?Er = 56	La = 94		
		?Yt = 60	Di = 95		
		?In = 75,6	Th = 118?		

• Д. Менделѣевъ

SERRES M. (sous la dir. de), *Éléments d'histoire des sciences*, Paris, Bordas, 1989.

Il en est de même d'un traitement statistique (Cf. fig. 9, p. ci-contre) qui révèle la répartition d'un phénomène.

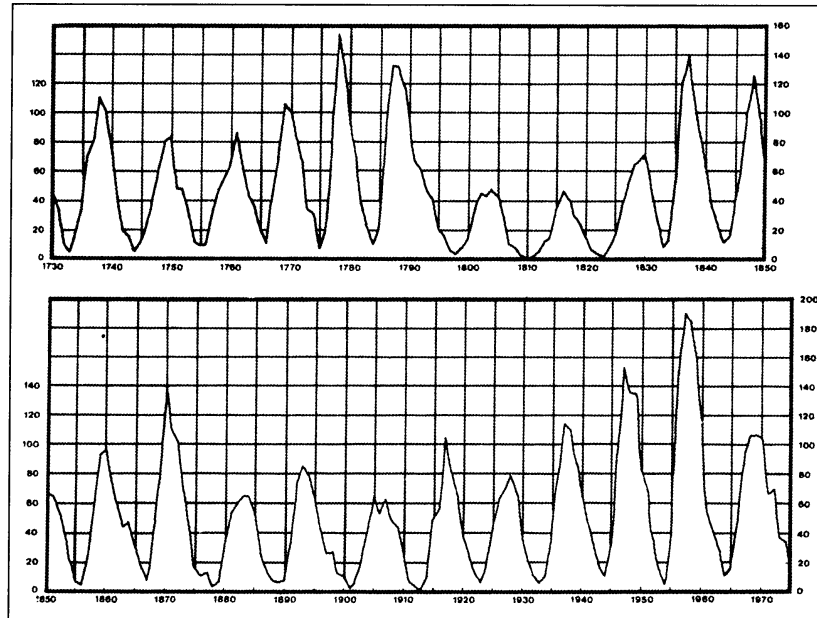
Dans les schémas explicatifs, aussi bien que dans les dessins, la possibilité d'utiliser des flèches pour représenter le sens de mouvements, ou bien des forces, ou encore des relations entre concepts introduit la visualisation de ce qui finalement n'est pas visuel (Cf. fig. 10, p. 92).

En conclusion, on assiste à travers les images utilisées dans l'enseignement des sciences expérimentales à un va et vient permanent entre abstraction et concrétisation, entre visuel et conceptuel.

Figure 8

L'activité solaire mesurée d'après le nombre de taches solaires. Le cycle de 11,1 années est évident malgré la grande variation des maxima.

ROY J.-R., *L'astronomie et son histoire*, Éd. conj. : Québec, Canada, Presses de l'Univ. du Québec & Paris, Éd. Masson, 1982, 665 p., p. 497.



1.2. En mathématiques

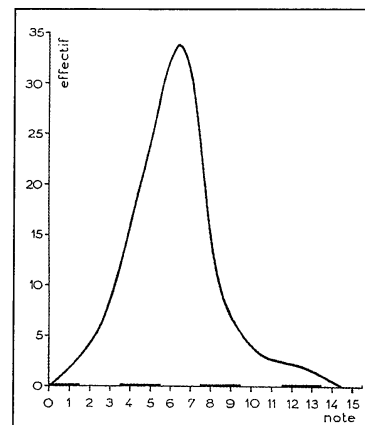
Les images interviennent historiquement d'abord dans la géométrie, puis à la suite de Descartes dans la géométrie analytique pour représenter des fonctions.

La géométrie d'Euclide (vers 300 avant J.C.) consiste à construire une figure à la règle et au compas puis à étudier ses propriétés. Lorsque Legendre en 1794 fut chargé par la Convention de rédiger un livre de géométrie pour l'enseignement dans les Grandes Écoles, il reprit l'exposé d'Euclide. Et cet exposé repris par les auteurs successifs de livres à destina-

Figure 9

Graphique de distribution des notes données à une même composition française par 76 correcteurs.

PIÉRON H., *Examens et Docimologie*, Paris, P.U.F., 1969 (2^e éd.), p. 124.



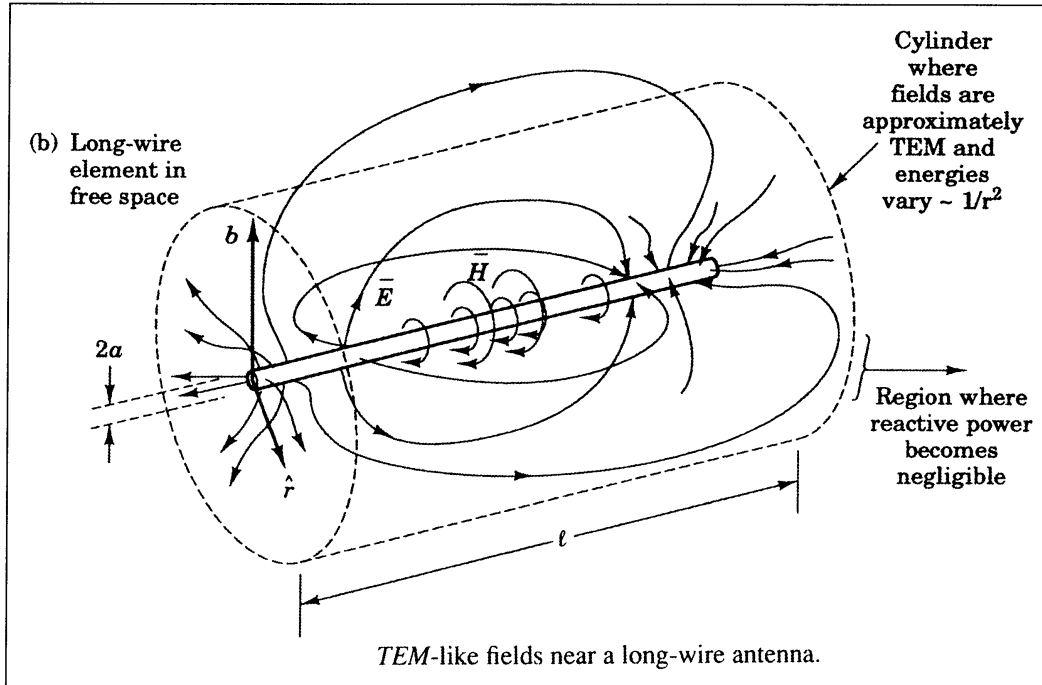


Figure 10

Utilisations différentes de flèches.

STALIN D.H., MORGENTHALER A.W. & KONG J.A., *Electromagnetic Waves*, Englewood Cliffs, Ét. du New Jersey, U.S.A., Prentice Hall Publ. Co., 1994, 562 p., p. 460.

tion aussi bien de l'enseignement secondaire que supérieur, fit autorité jusqu'en 1970. Cela consiste à créer des objets simples dans le monde idéal de Platon — triangles, carrés, cercle, etc. — et à raisonner de façon logique sur ces figures.

Autrement dit en traçant des figures particulières à partir de définitions et d'axiomes de la géométrie euclidienne, il est possible de démontrer des théorèmes ayant une certaine généralité. La figure tracée constitue simplement un support visuel au raisonnement.

Parce que cette façon de procéder manquait de rigueur selon les mathématiciens, ils introduisirent d'autres fondements à leur sci-

ence, notamment à travers la théorie des ensembles. La transposition à l'enseignement ne fut pas un succès. Par exemple, en classe de 4^e le programme officiel donnait en 1971 la définition suivante : « On appelle droite un ensemble D d'éléments dits **points**, muni d'une bijection g de D sur \mathbf{R} et de toutes celles f qui s'en déduisent de la manière suivante : a étant un nombre réel arbitraire, on a : soit $f(M) = g(M) - a$, soit $f(M) = -g(M) + a$ ». Cette géométrie vectorielle s'affranchissait des figures en fournissant des définitions ne laissant aucune place à la description d'un réel quelconque.

La contre réforme amorcée au début des années 1980 aboutira à remettre, à l'honneur les représentations graphiques qui selon les instructions officielles « permettent de donner un contenu intuitif et concret aux objets mathématiques... Plus largement, on développera une vision géométrique des problèmes... car la géométrie met au service de l'intuition et de l'imagination son langage et ses procédés de représentation. »

Et même, un énoncé aussi simple que : « On appelle produit vectoriel de deux vecteurs \vec{a} , \vec{b} un vecteur \vec{c} , perpendiculaire aux deux vecteurs \vec{a} et \vec{b} , dont le module est égal au produit $ab \sin(\vec{a}, \vec{b})$ et qui présente avec \vec{a} , \vec{b} une disposition positive » sera toujours accompagné dans des ouvrages d'enseignement supérieur, où il n'est qu'un rappel, d'une figure.

2. Évolution historique des images

Jusqu'au début du siècle, la représentation des situations expérimentales était volontiers très descriptive et très réaliste. Par le jeu de la mise en scène, on peut dire qu'on « y est »... même si parfois il n'y a pas grand chose à voir (Cf. fig. 11, p. 94).

Ensuite on a commencé à éloigner le décor, tout en conservant un souci extrême d'exactitude et de vérité dans la description des dis-



Figure 11

« Combustion du gaz de marais » : exemple de jeu de mise-en-scène dans la représentation de la situation expérimentale et où il n'y a pas grand chose, à voir.

F.T.D., *Physique et Chimie (1^{re} partie)*, Collection : Notions de Sci. Phys. et Nat., Lyon, Éd. : Libr. Gén. Cath. et Class., 1898, 10^e éd. rev. et augmentée, 470 p., p. 350.

Figures 12a à 12c

Trois exemples de représentation de la situation expérimentale, où l'on voit que graduellement au fil des époques, l'on s'est éloigné du décor sans pour autant abandonner le souci de l'exactitude.

Figure 12a — MATIGNON C. & LAMIRAND J., *Nouveau Cours de Chimie*, Paris, Masson, 1931.

Figure 12b — LAMIRAND J. & JOYAL M., *Chimie 1^{re} C & M*, Paris, Masson, 1951.

Figure 12c — DONADINI J.C., *Chimie 1^{re} D*, Paris, Hachette, 1967.

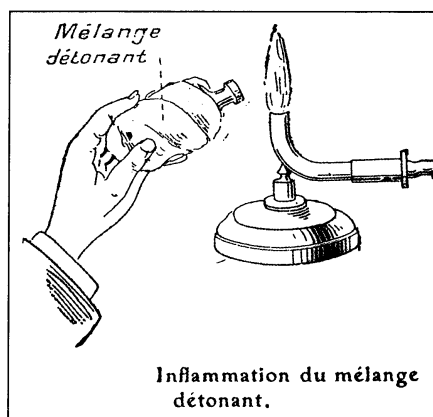


Figure 12a

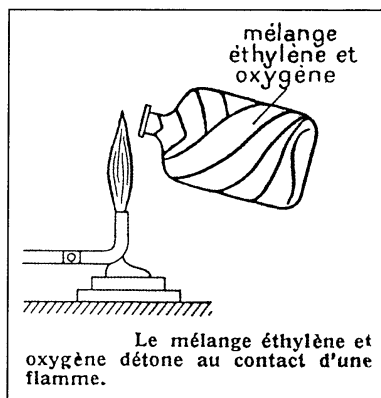


Figure 12b

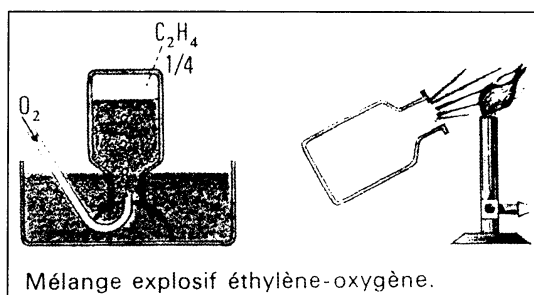


Figure 12c

positifs expérimentaux. Le lecteur qui aurait disposé du matériel aurait pu sans difficulté refaire l'expérience (Cf. fig. 12a à 12c, p. ci-contre).

Puis on est entré dans l'ère du schéma. (Cf. fig. 13, ci-dessous). Cette figure présente l'évolution de la présentation d'une expérience simple, chère aux chimistes : verser un réactif dans un autre pour produire une réaction. En (a), le liquide est représenté en train de s'écouler ; en (b), l'écoulement du liquide est seulement suggéré par une flèche ; en (c), seule la mention « solution de » laisse supposer qu'il s'agit d'un liquide ; en (d), rien ne permet de savoir à quoi ressemblent les réactifs ajoutés.

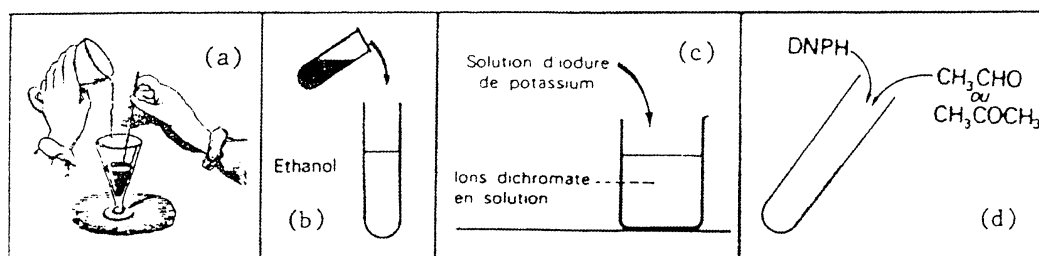


Figure 13

Évolution de la présentation d'une expérience.

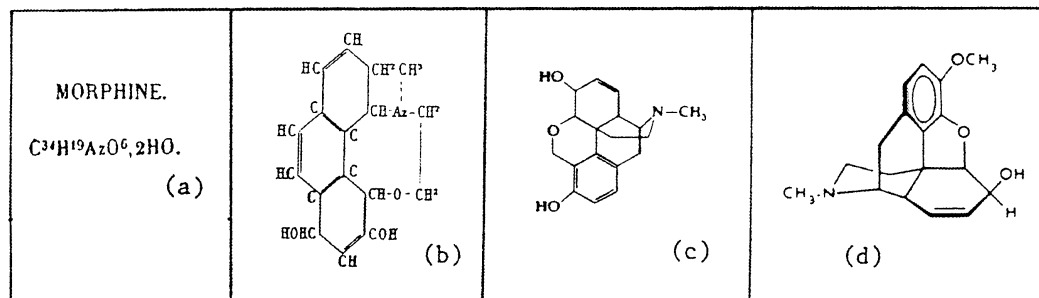


Figure 14

Évolution de la présentation de la structure de la morphine.

Figures 13 & 14 — ARNAUD P., (Voir bibliographie).

Une évolution identique a eu lieu pour la structure moléculaire. Par exemple la morphine (Cf. fig. 14, p. 95) «décrite» tout d'abord, vers 1850, par une «formule brute» (a), une formule «développée» (b) semblait susceptible vers 1900 de décrire la façon dont les atomes s'organisent dans la molécule; actuellement, cette formule développée se représente usuellement d'une façon plus schématique (c). Cette molécule peut aussi être représentée dans sa géométrie réelle, toujours sous une forme schématique conventionnelle (d).

Quant à la réaction chimique (Cf. figures 15a à 15d, ci-dessous et p. ci-contre), d'abord simple bilan (a), caractérisée par un signe égal, elle traduit ensuite une certaine dynamique en faisant apparaître une flèche (b). Puis l'usage de «lassos» (c) pour capturer des atomes ou des groupes d'atomes entrant en réaction apporte une première ébauche de «mécanisme réactionnel». Ce dernier beaucoup plus présent dans la représentation actuelle (d) donne une description dynamique du déroulement de la réaction avec indication des étapes successives et du sort des électrons.

C_2H_4	+	O_6	=	$2CO_2$	+	$2H_2O$
2 vol.		6 vol.		Anhy. carb.		Eau

▲ Figure 15a
1898

$C_2H_4 + 3 O_2 \longrightarrow 2 CO_2 + 2 H_2O.$

Figure 15c
1970

▼

▲ Figure 15b — 1931

$R-\overset{\overset{O}{\parallel}}{C}-\text{OH}$	+	$R'-\text{OH}$	=	H_2O	+	$R-\overset{\overset{O}{\parallel}}{C}-O-R'$
acide		alcool		eau		ester

Figures 15

Évolution de la représentation d'une réaction chimique.

Figure 15d
1995 (en page ci-contre) ►

Mécanisme de la réaction de saponification.

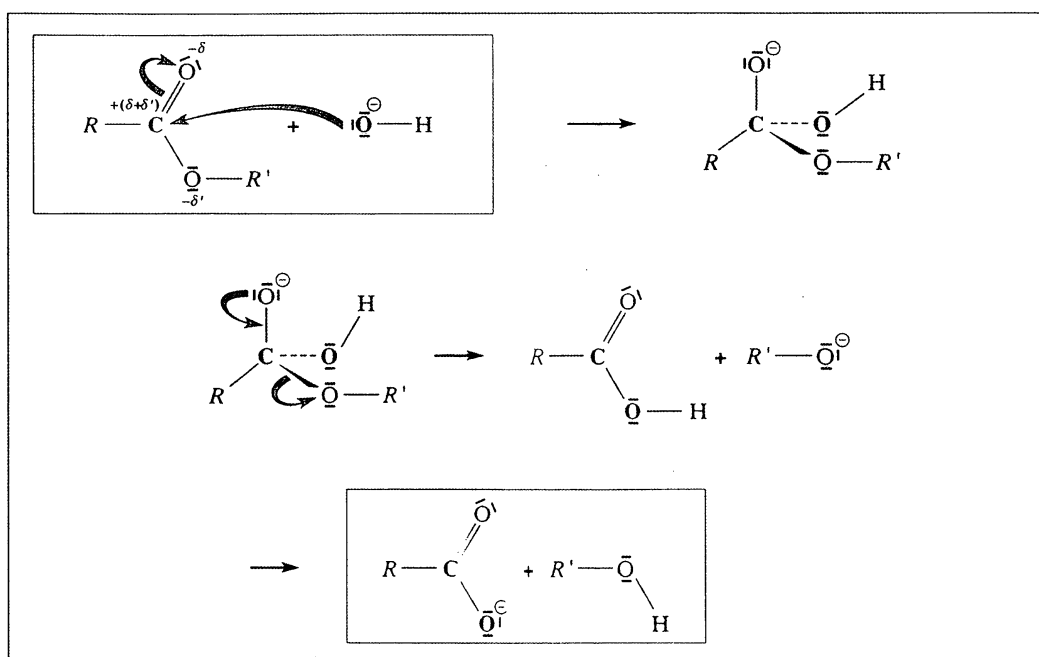
Les flèches courbées représentent les déplacements (ou basculements) de doublets d'électrons.

Collection DURUPHTY, Chimie Terminale S,
Paris, Hachette, 1995, p. 268.

2.1. Remarque: les modèles, analogies, métaphores entre images et discours

Dans le domaine scientifique, si le langage utilise des termes trop abstraits, comme nous l'avons vu précédemment à travers la définition ensembliste de la droite, il risque de décourager les apprenants de s'intéresser à la connaissance proposée. Il faut en quelque sorte lui tendre des perches qui lui permettent de se raccrocher à du déjà connu (Cf. fig. 16, p. 98). Mais il faut éviter que ces perches ne se révèlent des obstacles, ou plutôt que l'analogie se révèle inadéquate (Cf. fig. 17, p. 99).

En outre, l'utilisation de métaphores peut dans certains cas contribuer à l'installation d'idées erronées qu'il est ensuite difficiles d'extirper, même si les scientifiques avancent quant à eux dans leur recherche grâce à des analogies.



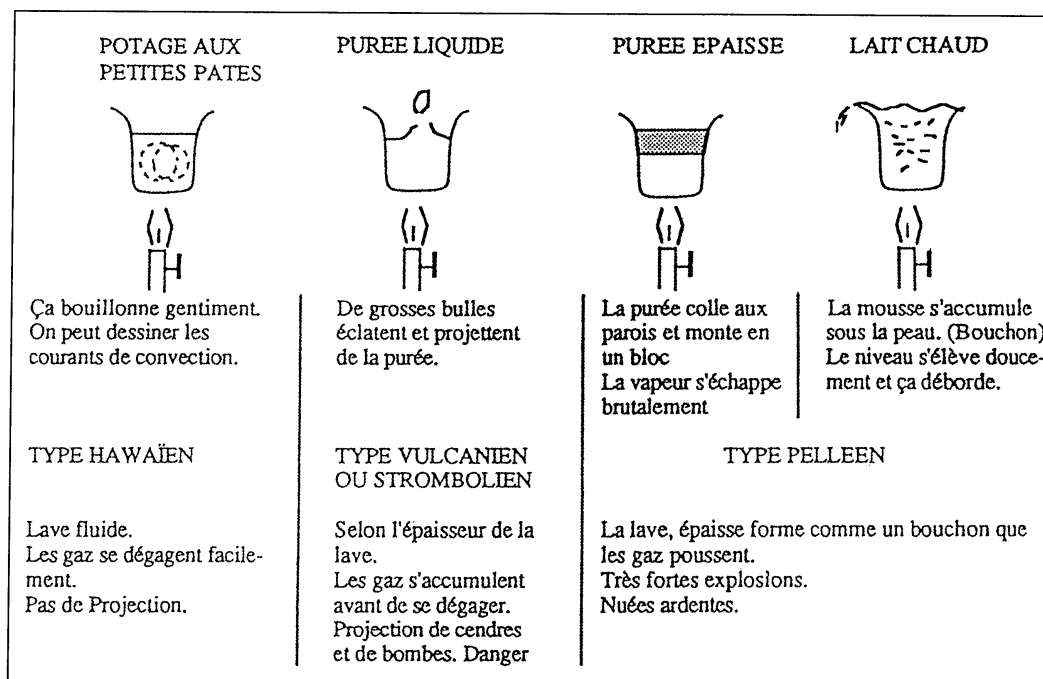


Figure 16

Cuisine et géologie. Modélisation de lave et de volcans : influence du dégagement des gaz.

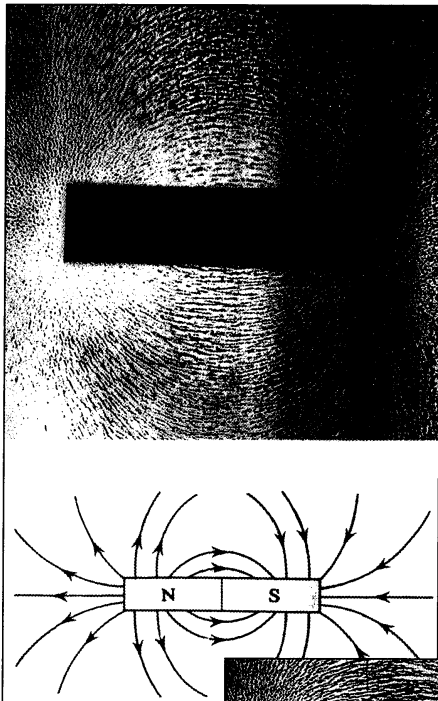
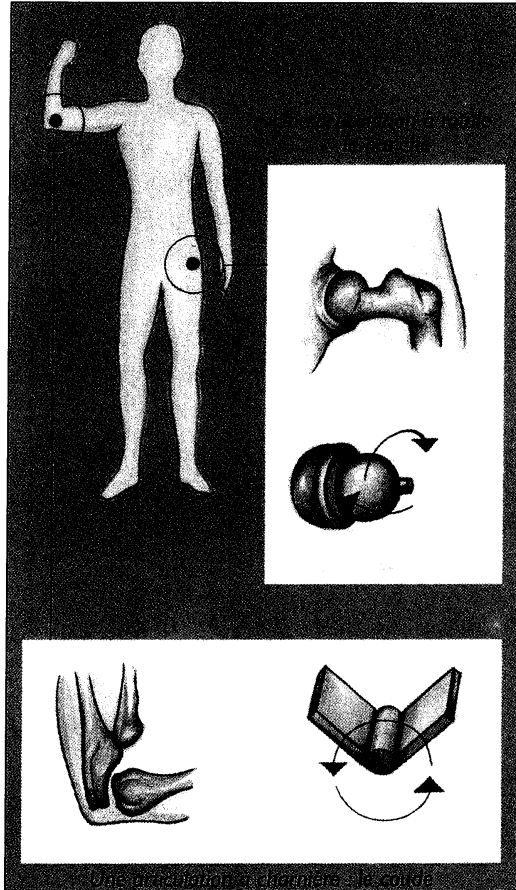
RONCIN M., « Modèles et simulation », in *Actes des 9^e Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique*, Éditeurs : GIORDAN A. & MARTINAND J., 1987.

Il est intéressant de remarquer que certains termes employés au départ de façon métaphorique dans le discours scientifique sont ensuite totalement coupés de leur origine. Par exemple, en terminale scientifique le programme actuel introduit la notion de champ — qui est une notion essentielle de physique — à travers la gravitation. On trouve dans un manuel : « *Amenons [par la pensée...] en un point A de l'espace un objet quasi-ponctuel de masse m , [encore appelé < corps d'épreuve > ou < objet-test >]. Si cet objet-test est soumis à une force gravitationnelle F , nous dirons qu'il existe en A un champ de gravitation représenté par le vecteur $G(A)$.* ».

Autant l'analogie de fonctionnement du coude avec une charnière semble explicite, autant celle de la hanche et de la rotule parait difficilement accessible à des enfants de 10 ans.

ESCALIER J. et al, *Sciences – Cycle 3 / Niveau 1*, Série: Hachette Éducation, Collection: À monde ouvert, Paris, Hachette, 1995, 133 p., p. 41.

Figure 17 ▼



▲
Figure 18a

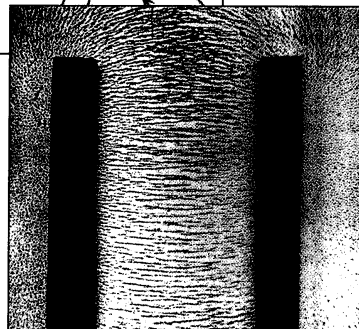


Figure 18b ►

Figures 18a & 18b

En Fig. 18a, le spectre magnétique d'un aimant droit, et en Fig. 18b, le spectre magnétique d'un aimant en U.

BRAMAND P. et al, *Physiques – Terminale C et E*, Série: Hachette Lycées, Collection: Eurin – Gié, Paris, Hachette, 1989, 431 p., p. 107, Fig. 18 & 19.

Pourquoi ne pas donner une définition qui se rapproche de l'origine de l'utilisation de ce terme ?

En effet, si un champ est en physique une grandeur qui prend une valeur en tout point de l'espace, la définition la plus triviale concerne l'agriculture. Le champ est un espace cultivé caractérisé par les lignes qu'y a creusé le laboureur. Ce qu'un martien ignare en agriculture, mais féru d'approches conceptuelles appellerait un espace géométriquement organisé.

La notion de champ en physique a été introduite par Michael Faraday en 1845, par analogie avec les champs de blé, pour expliquer ce qui se passe lorsque l'on jette en vrac de la limaille de fer autour d'un aimant. En tapotant légèrement, la limaille s'organise et dessine des lignes courbes qui, partant d'un pôle de l'aimant, finissent par rejoindre l'autre pôle (*Cf. fig. 18, p. 99*). Pour Faraday, la limaille sert de révélateur à une organisation géométrique de l'espace, d'où le choix judicieux du terme champ.

3. Le discours scientifique

3.1. L'implicite dans le discours scientifique

C'est une erreur de croire que le discours scientifique est clair et cohérent par construction. Il véhicule en fait un implicite bien à lui que le non initié a du mal à percevoir.

Par exemple quand on dit : « l'eau bout à 100° », cet énoncé banal recouvre un non-dit autre qu'un simple manque de précision sur le type de degré employé (Celsius, centigrades, Kelvin, Fahrenheit). De l'eau subit toujours une certaine évaporation même avant que l'on ne la chauffe. Les molécules à l'état liquide ayant suffisamment d'énergie s'échappent du liquide. Certaines de ces molécules de vapeur finissent par retourner dans le liquide, mais au moment du bilan

on constate une perte. (Si on souffle sur le liquide on éloigne ces molécules très énergétiques et le liquide se refroidit plus vite.) Au cours du chauffage de l'eau, le nombre de molécules à l'état gazeux juste au dessus de la surface du liquide augmente jusqu'à ce que la pression de cette vapeur atteigne sa valeur critique maximale, appelée « pression de vapeur saturante ». La température correspondante est appelée « température d'ébullition ». La valeur maximale de la pression de vapeur d'eau dépend de la pression atmosphérique. Sous la pression réduite qui règne au sommet d'une montagne, l'eau bout à une température plus basse parce que la saturation est atteinte à une valeur inférieure. L'existence du bouillonnement de bulles de vapeur à la surface dépend aussi de la nucléation de ces bulles à l'intérieur de l'eau. Si l'eau est particulièrement propre et soigneusement au repos, elle peut être chauffée à une température supérieure à la température normale d'ébullition, sous la pression atmosphérique régnante. Une petite perturbation, ne serait-ce qu'une particule de poussière peut alors provoquer une éruption explosive : l'ébullition.

3.2. Spécificité du langage mathématique et difficultés pédagogiques résultantes

La complexité du langage mathématique est due au fait que s'y entremêlent d'une part plusieurs sortes de procédés linguistiques (« naturel », « symbolique », « graphique »), d'autre part plusieurs niveaux de discours (mathématique, métamathématique, extramathématique).

Par exemple des expressions strictement mathématiques comme : « $\int_0^1 \cos x \, dx = 1$ », qui est vraie, ou, « le nombre π est rationnel », qui est fausse, utilisent aussi bien les procédés naturels (les mots) que les procédés artificiels (les symboles).

En fait, la grande majorité des propositions mathématiques rencontrées dans un texte mathématique ordinaire contiennent à la

fois de manière imbriquée les uns et les autres : « Pour que l'intégrale $\int_1^{\infty} x^a dx$ converge, il faut et il suffit que $a < -1$ ».

D'autre part, un jeu de traductions partielles permet suivant les désirs de l'auteur, de transformer une phrase « purement naturelle » en une phrase « purement symbolique » (avec de multiples intermédiaires possibles). Ainsi les propositions suivantes :

- « *Dans un cercle, le rayon et la circonférence sont incommensurables* » ;
 - « π est irrationnel » ;
 - « $\pi \notin \mathbb{Q}$ » ;
- sont équivalentes.

En ce qui concerne le discours métamathématique ou extramathématique, il est pratiquement exclusivement constitué d'expressions du langage naturel. Par exemple :

- « *En remplaçant, dans l'équation (1), x par $r \cos t$ et y par $r \sin t$, puis en appliquant la formule (A), on obtient aisément l'équation (2) ci-dessous...* » ;
- « *le théorème que nous venons de démontrer constitue l'outil fondamental de la théorie des... [pseudo-machins] semi-commutatifs* » ;
- « *La définition ci-dessous est donnée dans ce chapitre pour ne pas avoir à y revenir, mais elle ne sera utilisée que dans le chapitre suivant* ».

Les difficultés pour les élèves viennent de ce qu'en général ils maîtrisent mal l'insertion de l'écriture symbolique dans le discours. Deux comportements extrêmes témoignent de cette difficulté :

1.) un emploi abusif de l'écriture symbolique

— Exemple —

«... voici une droite D et un point A qui \notin à la droite D ... » dans lequel un verbe est remplacé par un symbole, ce qui n'est pas autorisé ;

2.) la séparation nette de l'écriture symbolique et de la langue naturelle avec parfois redondance

— Exemple —

«... voici une droite D dont A appartient à la droite D , $A \notin D$... ».

Un autre exemple de difficulté vient de l'intrication entre le niveau strictement mathématique et le niveau métamathématique, qui est aggravé par le fait que les textes mathématiques ignorent toutes les marques métalinguistiques et en particulier les guillemets. Les phrases suivantes : « Paris compte deux millions d'habitants » et « < Paris > compte cinq lettres » voisinent rarement dans le même texte et sont en tous cas différenciées par la présence ou l'absence de guillemets. Par ailleurs, et même sans guillemets, personne ne confond la ville « Paris » (nom propre), avec le mot « Paris » (nom commun pluriel).

Au contraire, les guillemets ne sont pratiquement jamais utilisés dans les textes mathématiques, alors que de par leur nature abstraite, les objets mathématiques se confondent avec leurs désignations linguistiques. C'est ainsi qu'il est possible de voir chez un même auteur, à quelques lignes de distance, les deux phrases suivantes :

- « Dans l'expression $1 + x^2 + \sin^2 y$ remplaçons x par $\sin t$ et y par $x + \frac{\pi}{2}$, [...] »;
- « L'expression $1 + x^2 + \sin^2 y$ est constamment positive ».

Or dans la première de ces phrases, le mot « expression » doit être pris avec son sens métalinguistique littéral : il s'agit (au moins au premier degré) d'une transformation à effectuer sur une écriture. Par contre, dans la seconde, c'est le nombre désigné par l'expression puisque une expression ne saurait être positive.

3.3. Le contenu idéologique du discours scientifique

La plupart des enseignants considèrent que des disciplines comme le français, l'histoire ou la géographie soulèvent des questions de valeurs et d'idéologie, tandis qu'ils estiment que l'enseignement des sciences est d'abord une instruction « neutre » idéologiquement et axiologiquement, sauf dans des cas très particuliers comme les cours de biologie quand ils touchent à la bioéthique ou à l'évolution⁽³⁾, ou

(3) LECOURT D., *L'Amérique entre la Bible et Darwin*, Paris, P.U.F., 1992.

ceux de physique, s'ils émettent l'hypothèse de la création de l'univers à partir d'une fluctuation quantique du vide⁽⁴⁾.

On peut inverser ces perspectives et dire de façon paradoxale que les cours de mathématiques et de sciences véhiculent un contenu idéologique bien plus grand que ceux de philosophie par exemple (Cf. fig. 19, p. ci-contre). En effet, les élèves entrent dans une classe de sciences bien décidés à croire les vérités que on leur proposera à croire. Si la preuve qu'on leur fournit ne leur plaît guère, ils estimeront généralement l'avoir mal comprise plutôt que de mettre en question la théorie qu'on leur propose « à croire ». L'esprit critique des élèves n'est dans ces cours que « sectoriel » et limité au raisonnement de la discipline et non sur les discours idéologiques qui les accompagnent. C'est ainsi que les élèves y acceptent souvent aveuglément toute une représentation du monde, et notamment une image des rapports entre les savoirs et l'action.

Ainsi jusqu'en 1951, soit six ans après Hiroshima, on trouve des ouvrages — par exemple celui de chimie de Lamirand et Joyal⁽⁵⁾ à destination des élèves de terminale scientifique, dans lequel un chapitre complet est consacré à présenter une structure assez détaillée de l'atome — qui emploient encore le mot « hypothèse » ainsi : « *La théorie atomique repose sur trois hypothèses : 1. Hypothèse moléculaire [...]; 2. Hypothèse d'Avogadro [...]; 3. Hypothèse atomique [...]* »

Ceci montre que le positivisme, qui rejette tout modèle sous-jacent à la réalité observable, imprègne encore fortement les auteurs de manuels

Du côté des mathématiques, les manuels véhiculent souvent une valorisation de la rigueur bien plus proche de ce que veulent certains organisateurs de la société industrielle que de ce qui pourrait favoriser une convivialité familiale.

L'idée que les mathématiques sont la science objective de base, car construites par des déductions purement logiques à partir d'un

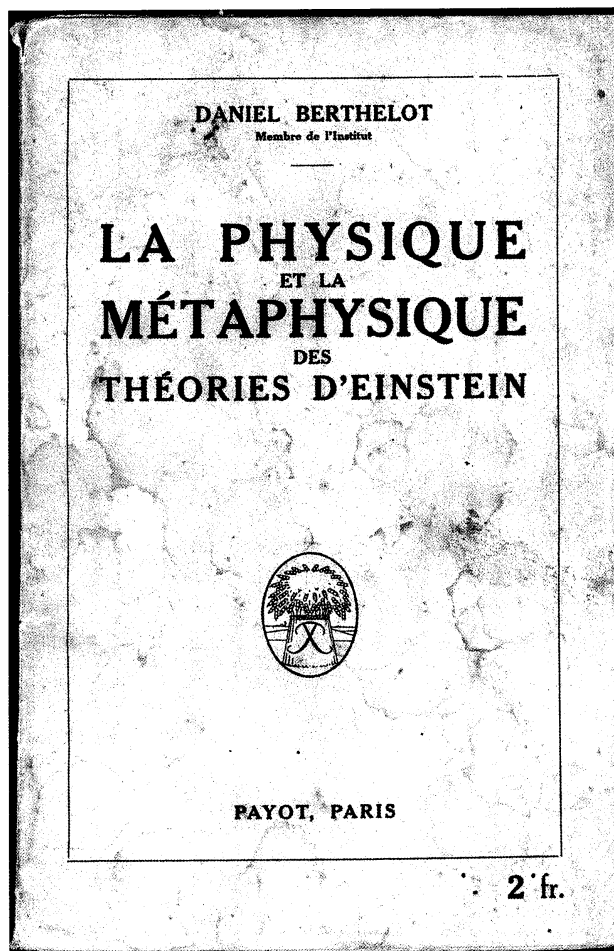
(4) ATKINS P.W., *Comment créer le monde*, Paris, Éd. Le Seuil, 1993.

(5) LAMIRAND J. et JOYAL M., *Chimie (Classes de mathématiques et Sciences expérimentales)*, Paris, Éd. Masson, 1951.

Figure 19: Frontispice d'un opuscule de 1922.

Les bouleversements de la physique au XX^e siècle (relativité, mécanique quantique, etc.) sont accompagnés de réflexions épistémologiques non dénuées souvent de parti-pris idéologique.

BERTHELOT D., (membre de l'Institut), *La Physique et la Métaphysique des Théories d'Einstein*, Paris, Payot & C^{ie}, 1922.



petit nombre de propositions fondamentales, et représentent donc la vérité est souvent avancée par les enseignants de mathématiques eux-mêmes.

Or rien n'est plus faux. Certes, le but de pionniers de la théorie des ensembles comme Russel et Whitehead était d'étudier le système de l'arithmétique tout entier comme calcul indépendant d'une interprétation, c'est-à-dire en tant que système de symboles dépourvus de signification, dont les formules sont combinées entre elles et transformées selon des règles bien établies.



Figure 20

Photographie de David Hilbert..

« 1904 Mathématiques. L'abstraction part à la conquête du monde », in *Science & Vie*, Numéro spécial, *La grande aventure scientifique du XX^e siècle*, Paris, Excelsior publ., mai, 1994, 194 p., p. 14.



Figure 21

Photographie de Kurt Gödel, en mars 1939.

WANG H., *Kurt Gödel*, (Traduit de l'anglais : *Reflections on Kurt Gödel*; Traducteurs : OVION L & MÉRIAUX M.), Collection : Sciences, Paris, Armand Colin Éditeur, 1990, 337 p., p. 138.

De la même façon, D. Hilbert (*Cf. fig. 20, ci-dessus*) présentait en 1899 une première construction axiomatique de la géométrie sans contradiction avec l'analyse, construction dans laquelle le contenu concret ou conceptuel n'est pas présumé, mais est introduit précisément par la formulation des axiomes. Et vers 1920, de nombreux mathématiciens pensaient à la suite d'Hilbert, qu'il suffisait d'un ensemble d'axiomes pour développer systématiquement la totalité des propositions vraies touchant n'importe quel domaine des mathématiques. Autrement dit que les mathématiques étaient une activité purement formelle, sans plus de signification que le jeu d'échecs.

Pour démontrer, nous utilisons des axiomes et de la logique, mais notre intuition de ces entités est douteuse. Il faut donc objectiver ce qui se passe, en se contentant d'analyser le jeu formel de signes sous-jacent, de façon à démontrer sa consistance c'est-à-dire le fait qu'il ne mène pas à une contradiction.

En 1931, K. Gödel (*Cf. fig. 21, p. ci-contre*) montra que cela n'était pas possible. En effet, il démontra que la méthode axiomatique possède certaines limites internes qui excluent la possibilité d'axiomatiser entièrement ne serait ce que l'arithmétique ordinaire des entiers. Il montra également que dans de nombreuses branches des mathématiques, on ne peut garantir absolument et formellement qu'on ne butera jamais sur une contradiction.

Ce que l'on a appelé par la suite le programme de Hilbert visait finalement à un modèle mécanique et mécaniste des mathématiques (et du monde) où tout pouvait être ramené à des jeux de symboles opérés par un ordinateur géant. Ce qui se profile derrière cela, c'est le réductionnisme le plus pur et le plus dur. Le traitement purement formel du langage, en oubliant son contenu, n'est autre chose que ce qu'on appelle la bureaucratie dans le langage courant. Autrement dit Gödel a démontré, par ses théorèmes d'incomplétude, qu'il y avait place pour la créativité.

Voilà pourquoi les mathématiques ne doivent pas être présentées comme une suite de démonstrations ayant une rigueur universelle, mais comme une manière particulière de raisonner liée à un certain contexte.

4. Conclusion

Le manuel en sciences parce qu'objet commercial autant que pédagogique est toujours abondamment illustré. Les photographies placées près des titres de chaque chapitre font le plus souvent référence

de manière explicite à la vie courante signifiant ainsi un rapport étroit entre le contenu à acquérir et le vécu des élèves. Mais ce rapport social au savoir, sous un aspect utilitariste, rares sont les élèves qui peuvent le décoder. Il en est de même pour certaines illustrations. Par exemple, un schéma, pour adéquat qu'il paraisse aux yeux de son auteur, peut être source d'incompréhension pour celui qui apprend, s'il ne dispose pas des règles du jeu ou des cadres de référence pour comprendre. Et en ce qui concerne le langage scientifique, dont nous avons vu la complexité, un parler clair, simple, logique, expliquant soigneusement tous les éléments utilisés ne suffit pas toujours à faire passer un message à un auditoire donné.

Alors, jusqu'au baccalauréat, ne permettant pas vraiment à l'élève une acquisition autonome du savoir, le manuel en sciences n'est utilisé que pour les exercices qu'il propose.

Bibliographie

NOTA — *Ce document ne peut être considéré que comme un survol d'éléments assez différents les uns des autres mais finalement communs au(x) discours didactique(s) en sciences. La bibliographie ci-après, qui a servi de base à la rédaction de ce texte, permettra au lecteur intéressé d'approfondir certains points.*

DROIN A.-M., « Des images et des sciences », in *Communiquer les sciences*, revue ASTER, N° 4, pp. 1-33, Paris, Éd. INRP, 1987.

Les 4 articles ci-après sont parus dans les *Actes des Sixièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifiques* : « Signes et Discours dans l'Éducation et la Vulgarisation Scientifiques », (sous la dir. de GIOR-DAN A. et MARTINAND J.-L.), Paris, Éditeur : Université Paris 7, 1984.

- ARNAUD P., *Schémas et représentations en chimie dans leurs rapports à la didactique*, pp. 107-115.
- LABORDE C., *Interaction de la langue naturelle et de l'écriture symbolique dans l'enseignement mathématique*, pp. 153-169.
- LACOMBE D., *Spécificité du langage mathématique et difficultés pédagogiques résultantes*, pp. 139-152.
- VEZIN J.-F. et VEZIN L., *Schématisation et exemplification*, pp. 611-618.

Sur la dimension idéologique de l'enseignement scientifique, on pourra consulter le chapitre 10 de FOU-REZ G., *Alphabétisation scientifique et technique*, Bruxelles, Belgique, Éd. De Boeck Université, 1994.

Colophon

La conception graphique de ce livre ainsi que sa maquette, la numérisation des illustrations et sa fabrication, ont été assurées par Roger A. RIPERT de la cellule de Communication de l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier.

Il a été réalisé sous Quark X-Press ver. 3.3.2., sur ordinateur Apple Power Macintosh 7600/132. Les illustrations ont été numérisées sur scanner Agfa et traitées au moyen du logiciel Adobe Photoshop ver. 3.0.5. Les polices de caractères employées dans l'ouvrage appartiennent aux familles ITC Galliard, Gill Sans et Helvetica.

Il a été imprimé et relié par l'Imprimerie de La Charité, Montpellier.

L'illustration de ce livre a été réalisée, notamment, à partir des collections du Fonds de Documentation en Histoire de l'Éducation de l'IUFM de Montpellier.

Remerciements

Cet ouvrage a été réalisé grâce à l'aide du Conseil Scientifique de l'Université Paul Valéry, auquel l'équipe adresse ses vifs remerciements.

Achévé d'imprimer

Ce livre a été achevé d'imprimer en avril 1998, sur les presses de l'Imprimerie de La Charité - 7, av. de Castelnau - 34 090 Montpellier.

