



## Résumé d'analyse

*Fleurs d'encre* est comparative-ment un bon manuel : malgré de nombreux défauts de précision, de cohérence et de pédagogie, il est fidèle au programme, aborde très largement les textes issus de la culture antique, rentre progressivement dans les textes et comporte de bonnes synthèses des connaissances à acquérir.

### Édité par SOS Éducation

Association Loi de 1901  
8, rue Jean-Marie Jégo  
75013 Paris

www.soseducation.com

CONTACT : Stéphane Kergoat

Tél : 01 45 81 22 67

Fax : 01 45 89 67 17

Prix TTC : 2 €

Pour commander cette brochure,  
s'adresser à nos bureaux.

## Fleurs d'encre

Classe de 6<sup>e</sup> - manuel unique

Éditeur : Hachette Éducation

Année de publication : 2005



### Respect des programmes : 4/4

Dans l'ensemble, le manuel est fidèle au programme. Contrairement à d'autres manuels, il contient de nombreux extraits de contes et de textes de l'Antiquité.

Il peut aussi aider les élèves à acquérir les compétences requises pour leur passage en classe supérieure : il consacre de nombreuses séances à l'étude du lien entre le texte et l'image, il propose de nombreux exercices d'expression orale et écrite au terme de chaque séquence, etc.

### Qualité graphique et maniabilité : 2/2

*Fleurs d'encre* est un manuel facile d'utilisation.

De plus, d'importants efforts ont été faits pour le rendre attrayant (le papier glacé est agréable au toucher, les couleurs sont chatoyantes...) au risque toutefois d'en faire un « objet marketing » plus qu'un manuel scolaire.

### Qualité du contenu : 2/4

Malheureusement, le manuel souffre d'un grand nombre d'omissions, d'approximations, d'erreurs et de contradictions qui peuvent semer la confusion dans l'esprit des élèves.

### Pédagogie : 3/5

Le manuel a deux qualités principales : il propose des synthèses très bien faites au terme de chaque séquence et permet aux élèves d'entrer progressivement dans les textes.

Mais il souffre de nombreuses incohérences.

De plus, il pâtit des défauts de la pédagogie inductive qu'il applique à la lettre : il fourmille d'informations inutiles, propose des activités concrètes mais inutiles et stagne dans la culture spontanée de l'élève.

### Objectivité : 4/5

Le seul dérapage du manuel en matière d'objectivité est situé page 205 : les commentaires d'un poème sur l'environnement, véritable texte de propagande environmentaliste.

# Observatoire

## des manuels scolaires

### Fleurs d'encre

Manuel de français

Classe de 6<sup>e</sup>

Éditeur : Hachette Éducation

Année de publication : 2005

#### Indication sémantique

Ce manuel est découpé en « séquences », c'est-à-dire en chapitres ou parties. Chaque « séquence » – d'une dizaine de pages environ – est elle-même divisée en plusieurs « séances » qui équivalent à un chapitre ou une leçon.

#### Respect des programmes : 4/5

*Fleurs d'encre* est dans l'ensemble fidèle au programme. Il contient de nombreux extraits de contes et de textes de l'Antiquité, ce qui est très appréciable quand on sait que les élèves de 6<sup>e</sup> ne reviendront plus sur cette période et que les autres manuels de français lui accordent généralement beaucoup moins de place.

*Fleurs d'encre* consacre de nombreuses séances à l'étude du lien entre le texte et l'image, propose de nombreux exercices d'expression orale et écrite au terme de chaque séquence, et accorde une séquence entière à l'utilisation des outils de recherche (encyclopédie, dictionnaire, Internet, magazines). Il permet donc une bonne préparation au passage en 5<sup>e</sup>.

#### Qualité graphique et maniabilité : 2/2

Choix des couleurs, clarté de la présentation, répétition du plan au début de chaque séquence font de *Fleurs d'encre* un manuel facile d'utilisation. Tout est conçu pour le parcourir sans s'y perdre. L'élève peut passer rapidement d'une séquence à l'autre et retrouver une page perdue sans difficulté.

*Fleurs d'encre* est un manuel très attrayant : le papier glacé est agréable au toucher, la couverture donne une impression de solidité, les couleurs sont chatoyantes et les illustrations variées. L'« objet marketing » ne l'emporte pas sur « manuel scolaire ».

#### Qualité du contenu : 2/4

##### 1. Omissions

Parmi les défauts des manuels, le plus récurrent est l'omission. Ce défaut

Le manuel est, dans l'ensemble, fidèle au programme.

Le manuel est attrayant et pratique, structuré de façon claire et précise.

est d'autant plus grave qu'il génère d'importantes lacunes culturelles. Voici quelques exemples :

*Dans la séquence 4 sur la Bible.* Elle contient de nombreux textes de l'Ancien Testament, extraits de la Genèse, de l'Exode, du Livre des Rois [mais en oubliant de préciser s'il s'agit du premier ou du second] et du livre de Samuel [sans préciser non plus lequel]. Elle contient même des textes qui n'ont rien à y faire : extraits du Coran, de l'*Épopée de Gilgamesh* et du *Popol Vuh* (texte maya sur l'origine du monde). Mais il n'y a rien concernant le Nouveau Testament, comme les paraboles du bon Samaritain ou de l'enfant prodigue par exemple. C'est dommage, car ces élèves n'auront normalement pas l'occasion de découvrir le Nouveau Testament dans les classes supérieures alors même que nombre d'œuvres d'art tout au long des siècles et dans tous les domaines (peinture, sculpture, architecture, musique, littérature) y font référence.

*Dans la séquence 9 sur les contes merveilleux.* Aux mots « contes merveilleux », on pense tout de suite à *Blanche-Neige*, *Cendrillon*, *Niels Olgerson*, et à des auteurs comme Perrault, Grimm, Andersen. Pour les auteurs de *Fleurs d'encre*, il en va tout autrement : cette séquence ne présente qu'un seul conte de Charles Perrault, *Le chat botté*, et en deux courts extraits. Tous les autres contes sont strictement inconnus du grand public : *Sagesses et Malices de M'Bolo le lièvre d'Afrique* de Marie-Félicité Ebokéa, un conte polonais raconté par Ann Rocard, un *Conte – Télégramme* de Bernard Friot. Citer des contes contemporains ou étrangers n'est pas interdit – et le programme en recommande certains dans sa bibliographie – mais cela doit-il se faire au sacrifice des classiques de la littérature française ?

*Dans la séquence 10 sur la poésie.* Elle omet les textes de grands auteurs classiques, pourtant abordables en classe de 6<sup>e</sup>. L'élève peut lire dix poèmes d'auteurs contemporains et un haïku (poème japonais en trois vers), mais seulement deux poèmes d'auteurs classiques (Verlaine et Leconte de Lisle). Où sont passés Ronsard, Hugo, Baudelaire, Rimbaud, Apollinaire et Prévert ? Certains d'entre eux sont présents dans les séances « L'écho du poète »<sup>1</sup>, malheureusement éparpillées dans tout le manuel.

*Dans la séquence 12 sur le théâtre.* Même reproche. On n'y trouve qu'un extrait de Molière, contre trois extraits de pièces contemporaines. Pourquoi ne pas avoir cité Corneille, Racine ou Beaumarchais ?

*Dans les séquences 5 et 6 sur la mythologie et sur les Métamorphoses d'Ovide.* D'où sont tirées les histoires légendaires de Jupiter et des géants, de Dédale et Icare, d'Hercule et Cerbère, de Romulus et Rémus et de Thésée ? Pour les spécialistes, elles sont issues de la *Théogonie* d'Hésiode, de la *Bibliothèque* d'Appollodore, mais surtout de l'*Odyssee* d'Homère ou des *Métamorphoses* d'Ovide. Mais pour le manuel *Fleurs d'encre* (et donc pour les élèves), elles sont issues des *Contes et Légendes mythologiques* d'Emile Genest, de *La Mythologie, ses dieux, ses héros, ses légendes* d'Edith Hamilton, de *Les Douze Travaux d'Hercule* de Christian Grenier, de *Sur les traces des Fondateurs de Rome* de Philippe Castejon, etc., bref, d'ouvrages d'adaptation. Citer une adaptation pour traiter des mythes antiques n'a, en soi, rien de choquant. Mais encore faut-il que ce soit parfaitement clair, et que le manuel fasse clairement référence au texte d'origine quand il cite une adaptation. Ce n'est pas

1. Au terme de chaque séquence, une séance est consacrée à un poème qui doit faire « écho » à la séquence étudiée.

Les livres de jeunesse et la littérature étrangère sont privilégiés par rapport aux grands classiques de la littérature française.

toujours le cas.

## 2. Erreurs, approximations, complexité

« Certains récits bibliques ont un équivalent dans d'autres cultures », peut-on lire page 89 de *Fleurs d'encre*, « par exemple, dans le Coran, *L'Épopée de Gilgamesh* ou dans *Les Métamorphoses* du poète latin Ovide. » Si cela est vrai concernant le Coran et *L'Épopée de Gilgamesh* (et le manuel propose d'ailleurs un extrait du Coran qui parle de Moïse et un extrait de *L'Épopée de Gilgamesh* qui parle du déluge), cela est faux concernant les *Métamorphoses* d'Ovide. La Bible ne contient aucune métamorphose.

La séance de la page 89 s'intitule « la Bible, un texte fondateur ». En lisant ce titre, l'élève doit normalement s'attendre à ce que la séance lui donne la définition d'un « texte fondateur » (terme important, puisqu'il est employé par les programmes) et lui explique pourquoi la Bible en est un. Mais le manuel n'en fait rien. Le seul passage de la leçon qui emploie le terme se contente de répéter les mots du titre : « On peut lire les textes bibliques comme des textes littéraires et fondateurs, ou comme des textes sacrés ». Le doute ne sera pas levé sur le sens de cette expression.

Page 92, le manuel propose aux élèves de lier de célèbres expressions françaises avec leur origine biblique. Cependant, certains personnages ou certains passages de la Bible auxquels il est fait référence n'ont pas été traités auparavant et sont donc inconnus des élèves. Par exemple, l'expression « bouc émissaire » fait référence à « l'animal qu'Aaron envoya dans le désert chargé de toutes les fautes des enfants d'Israël ». Mais qui est Aaron ? Heureusement que le professeur est là pour l'expliquer.

Page 23, le manuel présente le schéma d'une « situation d'énonciation » (échange entre deux personnes). L'élève y apprendra qu'un « émetteur » (celui qui parle) délivre un « message » à un récepteur (celui qui écoute), que ce message est délivré dans un « contexte » (c'est le matin ou le soir, il fait froid ou chaud), à l'aide d'un « canal de communication » (voix, télévision, peinture, SMS, etc.) et un « code » (son, texte, image). Non seulement un tel jargon n'est pas nécessaire, mais il crée encore plus de confusion puisqu'il est erroné : Un « code » désigne un système de signes dans lequel un message est formulé et non le support qui lui sert de vecteur comme le laisse entendre le manuel.

Page 99, concernant la mythologie, le manuel présente une question dans laquelle le nom latin d'un dieu côtoie le nom grec d'une déesse (« Saturne et Rhéa »). Ces dieux ayant leur pendant dans les deux langues, n'aurait-il pas été plus judicieux d'utiliser une même tradition, la grecque par exemple avec Cronos et Rhéa ?

## 3. Contradictions

Un autre type de défaut est la contradiction qui ne peut que semer le trou-

Quelques erreurs, approximations et explications trop alambiquées auraient pu être évitées.

ble dans l'esprit des enfants. En voici deux exemples :

*Premier exemple* : Le manuel illustre la séquence sur le conte par plusieurs textes, dont un conte moderne intitulé *Conte – télégramme*. Or si l'on suit la définition du conte donnée par le même manuel, ce conte n'en est pas un. Qu'on en juge :

- Voici d'une part le texte intégral du *Conte – télégramme* de la page 179 :

« DRAGON ENLÈVE PRINCESSE – ROI DEMANDE CHEVALIERS SAUVER PRINCESSE – TROIS CHEVALIERS ATTAQUENT DRAGON – PREMIER CHEVALIER CARBONISÉ – DEUXIÈME ECRABOUILLÉ – TROISIÈME AVALÉ TOUT CRU – ROI DÉSESPÉRÉ – FACTEUR IDÉE – ENVOIE LETTRE PIÉGÉE DRAGON – DRAGON EXPLOSE – PRINCESSE ÉPOUSE FACTEUR – HEUREUX – FAMILLE NOMBREUSE – RÉDUCTION SNCF – FIN »

- Et voici le rôle du conte selon ce qu'en dit le manuel à la page 185 : « Les contes transmettent une sagesse, une leçon de conduite individuelle ou collective à travers le récit d'une expérience. Les contes rendent cette leçon agréable et accessible en racontant une histoire qui se situe le plus souvent dans l'univers du merveilleux ».

Or le *Conte - télégramme* ne contient aucune morale. De plus, la présence d'éléments appartenant au monde réel en fin de texte, le font plus ressembler à une parodie qu'à un véritable conte. Il y a donc contradiction entre la définition et l'exemple donné.

*Second exemple* : Page 55, un texte donne une explication amérindienne de la constellation de la Grande Ourse. Selon ce conte des Kiowas, la Grande Ourse est apparue après que sept soeurs se sont élevées dans le ciel pour échapper à leur frère, transformé en ours, qui voulait les tuer. Le texte se réfère clairement à sept étoiles. Or, en haut de page, une photographie montre la constellation de la Grande Ours, mais composée de vingt étoiles ! Qui a raison ? Les deux, car les sept étoiles du grand chariot ne sont qu'une partie de la constellation. Mais ça, le manuel ne le dit pas...

De plus en rattachant l'histoire de la Grande Ourse à un conte indien, le manuel laisse supposer que cette dénomination nous vient d'Amérique, ce qui laisserait entendre que ce continent était connu bien avant Christophe Colomb ! Partir de la mythologie grecque aurait quand même été plus simple et plus logique.

## Pédagogie : 3/5

### 1. Des bons points

Premier avantage : Alors que la plupart des manuels se contentent de glaner des informations dans les textes, sans jamais les rassembler en un tout cohérent, ce manuel présente une synthèse au terme de chaque séquence.

Le second avantage est la méthode mise en œuvre pour interroger les textes. Elle part des éléments les plus explicites pour aller progressivement vers les plus implicites, de la « structure » à la « signification ». Cette progression donne aux élèves une compréhension nette et structurée des textes.

L'exemple contredit parfois la définition.

L'illustration contredit parfois le texte.

Trois bons points:

- la présence d'une synthèse en fin de séquence.
- une progression de l'explicite vers l'implicite.

Enfin, chaque séquence fait rentrer l'élève très progressivement dans un genre littéraire ou une œuvre. Par exemple, la séquence sur l'*Odyssee* propose d'abord de « découvrir les caractéristiques d'une épopée », elle propose ensuite de « repérer les qualités d'un héros épique », de « comprendre la construction de l'*Odyssee* », de « rencontrer un adversaire d'Ulysse », de « reconnaître la nature des dangers (d'une épopée) », de définir « le héros épique », puis de faire le point.

## 2. Manque de cohérence

### 2.1. Non respect de la chronologie :

Le manuel de français *Fleurs d'encre* ne respecte pas la chronologie tant dans la succession des séquences sur l'ensemble du manuel que dans les séquences elles-mêmes.

- Dans la succession des séquences :

On entre d'entrée de jeu dans le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècles, avec les trois premières séquences. Puis, de la quatrième à la huitième séquence, on revient plusieurs siècles en arrière pour se plonger dans l'Antiquité. Et ces cinq séquences sont elles-mêmes présentées dans le désordre : Ovide (1<sup>er</sup> siècle avant et après J.-C.) est étudié avant Homère (VIII<sup>e</sup> siècle avant J.-C.). Et l'anarchie chronologique est complète avec les trois dernières séquences (poésie, fable et théâtre) où l'on passe du XX<sup>e</sup> siècle au XVII<sup>e</sup> siècle pour revenir au XX<sup>e</sup>.

- Dans les séquences elles-mêmes :

Dans la séquence 9 sur le conte, un extrait du *Chat botté* de Charles Perrault (XVII<sup>e</sup> siècle) côtoie une adaptation du XX<sup>e</sup> siècle. Dans la séquence 10 sur la poésie, les textes de Verlaine et de Leconte de Lisle (XIX<sup>e</sup> siècle) sont enserrés entre plusieurs auteurs du XX<sup>e</sup> siècle. Dans la séquence 11, Ésope et Phèdre (Antiquité) suivent Jean de La Fontaine (XVII<sup>e</sup> siècle).

Comment veut-on après ça que les élèves puissent saisir ne serait-ce que l'évolution de la langue ?

### 2.2. Incohérence dans la répartition des points de grammaire :

Comme tous les manuels de français, *Fleurs d'encre* présente deux grandes parties : l'une consacrée aux textes et l'autre, intitulée « La langue », consacrée à la grammaire. Pour faire le lien entre les deux, les auteurs renvoient les élèves à la seconde partie tout au long de la première partie. Cependant, ces renvois ne permettent pas de suivre l'ordre logique dans lequel se présentent les leçons de grammaire (les mots : nature et fonction, les verbes, les noms, les pronoms, les adjectifs qualificatifs, les déterminants, les mots invariables, la formation des mots, etc.) !

Le résultat est une approche complètement désordonnée de la grammaire : la séquence 1 renvoie les élèves à la phrase verbale et nominale (leçon p. 302), puis aux articles et prépositions (leçons pp. 284-293), puis à la ponctuation (leçon p. 300), puis aux niveaux de langue (leçon p. 324), puis à l'accord sujet-verbe (leçon p. 332) et enfin au présent de l'indicatif (leçon p. 260). Arrive la séquence 2 qui renvoie à la nature et à la fonction des mots (leçon p. 257), au sens du mot (leçon p. 322), à la « carte d'identité » du nom (leçon p. 274), à l'étymologie (leçon p. 298), à l'emploi des temps

- Entrée progressive dans un genre littéraire ou dans une oeuvre.

L'approche thématique ne permet pas de respecter la chronologie, et donc de saisir l'évolution de la langue.

La grammaire ne peut être étudiée de manière progressive et logique.

(leçon pp. 350-353), aux formes de phrases (leçon p. 308), aux types de phrases (leçon pp. 304-306) et enfin à l'emploi des temps dans le récit (leçon p. 350). Et ainsi de suite pour les autres séquences. Comment veut-on que l'élève y comprenne quelque chose ?

Outre ce manque de logique inhérent au système du renvoi, les renvois risquent d'inciter l'élève à n'utiliser les leçons de grammaire que pour y piocher l'information dont il a besoin, sans pour autant l'intégrer dans un ensemble de connaissances structurées.

Signalons enfin que si les leçons de grammaire sont courtes, efficaces, et contiennent beaucoup d'exemples (différents types de phrases injonctives ou exclamatives par exemple) et de listes de termes (les différents types de compléments circonstanciels par exemple), elles sont parfois incomplètes (par exemple, il n'est pas précisé que certains compléments circonstanciels peuvent être remplacés par « en » ou « y », que certains sont directs et d'autres indirects, etc.) et peuvent manquer de clarté (par exemple, le manuel préfère dire que « les compléments circonstanciels ne sont pas des compléments essentiels. Si on les supprime, la phrase change mais reste correcte » au lieu de les définir tout simplement comme des termes qui précisent les circonstances de l'action.

Mais l'ensemble est plutôt satisfaisant.

### 3. Les inconvénients de la pédagogie inductive

Le manuel respecte à la lettre la pédagogie inductive : il présente à l'élève un ensemble d'informations à partir desquelles il doit trouver (induire) une règle générale. Dans la théorie, cette démarche est censée mettre tous les enfants sur un pied d'égalité : en partant de documents ou d'activités accessibles à tous, elle doit progressivement hisser les différents types d'intelligences (spéculatives et concrètes) vers le savoir abstrait. Dans la pratique, elle complique inutilement ce qui est simple, noie les élèves dans un fourmillement d'informations, peine à les hisser hors de leur culture spontanée, ne leur inculque qu'une maigre quantité de savoir, et ne progresse qu'avec une infinie lenteur.

#### 3.1. Un amas d'informations inutiles.

La première séance de la séquence sur les *Métamorphoses* d'Ovide propose plusieurs images à partir desquelles l'élève doit deviner le sens du mot « métamorphose ». On y trouve six images représentant la transformation de la chenille en papillon, une œuvre contemporaine de Escher connu pour ses combinaisons de motifs se transformant graduellement en des formes totalement différentes, et une illustration faisant référence (de manière assez peu évidente au premier abord) à la transformation de la citrouille en carrosse dans *Cendrillon*. Et malgré le fait que l'on donne enfin à l'élève l'étymologie du mot, la partie découverte n'est pas terminée. On lui demande de remplir un tableau, de répondre à seize questions diverses et variées sur les documents, pour obtenir en réponse que la chenille de la première image est de couleur noir et le papillon de couleur rouge, que l'un se déplace en rampant et l'autre en volant, que l'un a la forme d'un tube et l'autre d'un triangle, que leur métamorphose est naturelle et non imaginaire, qu'elle s'étudie en biolo-

Trop d'information demande trop d'heures de déchiffrage et nuit à la clarté du propos.

gie, mais que les transformations des deux autres images sont imaginaires, et que l'homme lui aussi subit un certain type de métamorphose, etc. Tout ça pour que, de lui-même, à partir de tous ces éléments, il puisse donner sa propre définition confuse non pas du mot « métamorphose » mais du « phénomène de la métamorphose ». Deux pages. Une séance. Plusieurs heures. Et autant de temps perdu, alors qu'il suffisait de donner les différentes acceptions du mot en français, puis de les illustrer par des exemples, pour que les élèves voient de suite dans quelle catégorie ranger celles rencontrées en littérature.

L'« induction » passe aussi par l'observation et le questionnement d'une foule d'images dont l'intérêt est secondaire. Page 93, le manuel exploite un dessin de Plantu représentant une Tour de Babel moderne : « À quelle occasion le dessinateur Plantu a-t-il dessiné cette Tour de Babel ? » (réponse : la coupe du monde de football), « Représente-t-elle des hommes rassemblés ou divisés ? » (réponse : rassemblés), « Cherchez le mot cosmopolite dans le dictionnaire » (réponse : « qui comprend des personnes de tous les pays ; qui subit des influences de nombreux pays »<sup>3</sup>), « échangez notes et idées pour dire que nos villes modernes sont cosmopolites », etc. À quoi tout cela sert-il ? À souligner l'actualité des textes bibliques...

### 3.2. Stagnation dans la culture spontanée de l'élève.

Partir de la culture spontanée de l'élève pour lui faire découvrir des règles abstraites, c'est au programme. Cependant, il est surprenant de voir le type d'ouvrages cités :

- Une séance, page 18 et 19, est consacrée à l'étude d'un article de *Mon Quotidien*, journal destiné aux jeunes adolescents. L'article – pas mal écrit – est l'occasion d'apprendre l'utilité de la ponctuation. Mais un texte classique raisonnablement simple à lire, comme du Daudet, n'aurait-il pas été préférable ?

- *Idem* pour les séances des pages 159 et 160, qui proposent aux élèves d'étudier les caractéristiques du héros de récit. À cette fin, elles mettent en vis-à-vis une adaptation du mythe de Thésée, avec le résumé du film *Spider Man*, trouvé sur [www.allocine.fr](http://www.allocine.fr). Mais n'y a-t-il pas, même dans les oeuvres de jeunesse, des exemples de meilleure tenue de récits héroïques ?

- Page 166, le manuel propose à l'élève de lire et de faire le compte-rendu d'une BD. Parmi les œuvres proposées, on trouve l'album *Lanfeust des Étoiles* : le scénario n'est pas écrit dans un français excellent et l'humour peut être d'un goût douteux. Tant qu'à lire des BD, ne peut-on en choisir qui aient certaines qualités littéraires, comme parfois Tintin et Astérix ?

- La séance page 181 est illustrée d'une page de Gotlib intitulée *Les belles histoires de Mémé Chaprot*, dans laquelle un enfant raconte, avec ses mots et son orthographe, les histoires racontées par sa grand-mère.

Avec de tels textes, on se demande comment l'élève peut sortir de ce qu'il côtoie quotidiennement.

### 3.3. Apprentissage des erreurs

Non seulement, avec de tels textes, on maintient l'élève dans son manque de culture mais on le plonge dans des textes fautifs en lui demandant de les

L'élève est maintenu dans sa « culture spontanée ».

1. *Le Petit Robert*, sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris, 2002.

corriger au lieu de le confronter à l'exactitude de la langue en le corrigeant.

Ainsi avec la page de Gotlib qui commence ainsi : « J'aime bien allé en vacance chez Mémé. D'abord, elle me donne plein de bonbon et tout sa. Et surtout elle a le cout pour raconté des belles histoires. Ça commence tout le tant par : "il y avait une foit un Prince Charmant..." » (et ceci n'est qu'un douzième du texte présenté). Et l'on demande aux élèves de corriger le texte.

Bien d'autres exercices des séances « Des outils de la langue pour s'exprimer » fonctionnent sur le même principe :

L'exercice 3, page 24, propose de traduire en français correct les SMS suivants : « Kes Ke C ? » (qu'est-ce que c'est ?), « RV o KFé » (Rendez-vous au café), « S ke tu pe HT 1 kdo » (Est-ce que tu peux acheter un cadeau ?) et « GD gato é 2lo » (J'ai des gâteaux et de l'eau).

L'exercice 4, page 44, propose aux élèves de faire un peu d'orthographe en découpant les mots des phrases suivantes :

1. Depuis une vingtaine d'années la vallée d'unilasuscité de grandes expositions-qui ont remporté un vif succès
2. Si le mot qui représente la puissance et le mystère de l'égypte est bien le mot pharaon.
3. Encore aujourd'hui le mot pharaon évoque les grands personnages qui ont marqué l'histoire de l'antiquité.

Or il n'est pas d'action plus anti-pédagogique que de présenter le faux pour dire le vrai, de dire ce qu'il ne faut pas faire pour suggérer ce qu'il faut faire. On ne montre pas à un enfant qui apprend le tennis toutes les mauvaises manières de tenir sa raquette avant de lui présenter la bonne. On sait fort bien que l'automatisme juste n'est pas inné, qu'il est plus difficile de rectifier une mauvaise habitude malencontreusement installée que d'initier à la bonne dès le début. Dans tout apprentissage, l'effort exigé au début est payant pour la suite. Pourquoi l'apprentissage du français ferait-il exception à la règle ? Demander à un élève de se relire pour corriger toutes les fautes qu'il a faites et qu'il aurait pu éviter, n'est pas du même ordre que lui demander de corriger le texte d'un autre bourré de fautes. On sait à quel point un professeur de français peut douter de son orthographe, ne plus voir certaines fautes, à force d'être confronté aux copies pleines de fautes de ses élèves. Que dire alors des dégâts de tels exercices chez les élèves ! Au nom d'un droit à l'apprentissage par l'erreur on aboutit à un apprentissage des erreurs.

### 3.4. Des exercices bien inutiles.

Nombres d'exercices sont de plus bien inutiles, parfois même sans rapports avec le sujet, et font perdre du temps alors que les professeurs ont déjà du mal à boucler les programmes.

Dans la séquence sur l'Égypte, un exercice propose aux élèves de faire jouer leur classe aux devinettes. Il s'agira de leur faire découvrir les mots « livre, page, manche, mode, moule, mousse, poêle, tour, poste, voile ». Quel rapport avec les pharaons ?

Page 131, l'exercice 6 propose aux élèves de faire la description orale d'une métamorphose. Bonne idée ! Sauf que cette description doit être faite en groupe. Chaque élève du groupe devra déclamer à tour de rôle l'étape d'une

Au nom d'un droit à l'apprentissage par l'erreur, on aboutit à un apprentissage des erreurs.

métamorphose (« son bras se change en patte », « ses cheveux en crinière », etc.). Cet exercice garantit fou-rires et pitreries.

L'activité 2 de la page 110 est du même ordre : elle propose aux élèves de fabriquer des cartes à jouer à l'effigie des dieux grecs et de leur équivalent latins et de les illustrer. Outre la perte de temps occasionnée par ces activités, vont-ils en perdre encore plus en jouant aux cartes en classe ?

Cette liste est loin d'être exhaustive. Mais ces quelques exemples donnent une idée des activités absurdes qui peuvent être proposées aux enfants dans les manuels scolaires.

Heureusement le manuel offre aussi la possibilité d'apprendre quelque chose. Mais pour induire une ou deux notions simples constituant l'essentiel de ce qu'il doit connaître, il doit d'abord lire un texte et répondre à une dizaine de questions, ce qui risque de prendre quelques heures de cours... Tant de temps pour deux notions, deux ou trois phrases !

Toutes ces notions sont ensuite heureusement compilées sur une page de résumé en fin de séquence. Mais pour y arriver, il faut quatre séances, avec l'étude de quatre textes et de quarante questions. Sachant qu'il y a une synthèse par séquence et 12 séquences dans le manuel, il n'y a donc que 12 pages (sur les 253 que compte le manuel, hors grammaire) d'informations denses données à l'élève sur l'ensemble de l'année scolaire !

### Objectivité : 4/5

Aucune atteinte grave à la neutralité de l'enseignement n'est à relever dans ce manuel.

Seul un exercice (pp. 204-205) peut être considéré comme une dérive grave.

Il s'agit d'un poème peignant de manière dramatique l'état de notre planète et lançant un appel à l'aide aux « enfants des hommes ». Pourquoi pas, le poème fait bien écho à la séquence qui se nomme « La nature en poésie ».

Mais malgré ses questions neutres et « citoyennes » (« Relevez les expressions qui évoquent la pollution », « Relevez les expressions qui évoquent la disparition des espèces », « Qui tient habituellement ses propos ? »), ce poème n'est pas qu'un plaidoyer écologiste, il est également un plaidoyer nihiliste. Car si le temps béni pour la terre était « dans les commencements du temps / Juste avant que la dent de l'homme / Ne vienne se planter dedans », et si l'homme n'a pas le droit de tuer pour se nourrir (« Puis vint la chasse guerre à la bête »), l'homme est un intrus sur cette planète, n'a aucune légitimité à y vivre, et doit disparaître pour que la terre recouvre la santé.

### Conclusion

La progression du manuel est lente et pas toujours logique. Mais il permet, si le professeur le souhaite, d'amener l'analyse des textes de manière approfondie et l'accès à une vraie compréhension. Les séances permettent en plus une approche structurée de chaque thème, toujours bien synthétisé en fin de séquence. Fleurs d'encre reste donc, malgré ses approximations et l'usage abusif de la méthode inductive, un bon manuel.

Le manuel propose des activités inutiles, absurdes même.

La présence d'une synthèse à l'issue de chaque séquence est la bienvenue.

Aucune atteinte grave à la neutralité n'est à déplorer, sauf en un endroit.