

---

## Le manuel scolaire, une fausse évidence historique

*The School Textbook: a Falsely Obvious Historic Fact*

*Das Schulbuch – aus historischer Sicht nicht leicht zu fassen*

*El manual escolar: una falsa evidencia histórica*

Alain Choppin

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/565>

DOI : [10.4000/histoire-education.565](https://doi.org/10.4000/histoire-education.565)

ISSN : 2102-5452

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2008

Pagination : 7-56

ISBN : 978-2-7342-1113-6

ISSN : 0221-6280

### Référence électronique

Alain Choppin, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 117 | 2008, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/565> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>

---

© Tous droits réservés

# Le manuel scolaire, une fausse évidence historique

Alain CHOPPIN

---

*Definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat*<sup>1</sup>.

Les historiens ont été la première communauté scientifique à s'intéresser, dans les années 1960, aux livres scolaires anciens, mais il a fallu encore attendre près de deux décennies avant que n'apparaisse, en réaction à la médiocrité des investigations menées jusque-là<sup>2</sup>, une réflexion critique sur les problématiques et les méthodes de la recherche historique sur les manuels scolaires. Au même moment, un intérêt nouveau pour le patrimoine culturel que constitue la littérature scolaire et le souci d'accéder à des collections dispersées, mal conservées et rarement inventoriées, suscitaient dans le monde un certain nombre d'initiatives visant à les recenser, ce qui amenait à poser une question étonnamment éludée jusque-là : « Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? ».

Cette question de la nature et de l'identité du manuel est soulevée de manière récurrente depuis lors, notamment par les historiens, comme en atteste la continuité des productions historiques qui, depuis une trentaine d'années, y consacrent

---

1 « N'est définissable que ce qui n'a pas d'histoire » : Friedrich Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral*, Leipzig, Naumann, 1887, Zweite Abhandlung, 13. Toutes les traductions sont de l'auteur.

2 Geoffrey Hugh Harper, « Textbooks: an under-used Source », *History of Education Society Bulletin*, 25, 1980, p. 31.

souvent un chapitre liminaire ou en traitent parfois de manière spécifique<sup>3</sup>. Notre objectif est de tenter de faire le point sur les divers aspects d'un débat théorique qui anime périodiquement la communauté scientifique internationale, et tout particulièrement celle des historiens. Cette réflexion se fonde sur une analyse de la littérature scientifique mondiale consacrée à l'histoire du livre et de l'édition scolaires, dont nous avons effectué l'inventaire systématique sur une cinquantaine d'années<sup>4</sup>.

3 On citera notamment : Hilde Coeckelberghs, « Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen », *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*, XVIII, 1977-1978, p. 7-29 ; Colin M. McGeorge, « The Use of School-Books as a Source for the History of Education, 1878-1914 », *New Zealand Journal of Educational Studies*, vol. 14, n° 2, 1979, p. 138-151 ; Geoffrey Hugh Harper, « Textbooks : an under-used Source », art. cit., p. 30-40 ; Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 9, décembre 1980, p. 1-25 ; Buenaventura Delgado, « Los libros de texto como fuente para la historia de la Educación », *Historia de la Educación*, n° 2, 1983, p. 353-358 ; Christina Koulouri, « Scholika encheiridia kai historike ereuna », *Mnemon*, n° 11, 1987, p. 219-224 ; David Hamilton, « What is a textbook ? », *Paradigm*, 3, July 1990, p. 5-8 ; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, partie I : « Définition, fonctions et statut du manuel », p. 6-21 ; Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope: a critical survey of literature and research on educational texts*, Oslo, Scandinavian University Press, 1993 : « The Textbook Concept », p. 24-26 ; Christopher Stray, « Paradigms lost : towards a historical sociology of the textbook », in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media: collected papers 1991-1995*, Stockholm, IARTEM, 1997, p. 57-73 ; Justino Pereira de Magalhães, « Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação », in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, Maria Lourdes Dionísio de Sousa (dir.), *Manuais escolares : estatuto, funções, história. Actas do I Encontro internacional sobre manuais escolares*, Braga, Universidade do Minho, 1999, p. 279-302 ; María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Angel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia. I. Definiciones, Dimensiones y Campos de investigación*, Santafé de Bogotá, Universidad Tecnológica de Pereira, 1999 ; Ursula A. J. Becher, « Was ist ein Schulbuch ? », in Hans-Jürgen Pandel (dir.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus, Wochenschau-Verlag, 1999, p. 45-68 ; Rosa Lidia Teixeira Corrêa, « O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação », *Cadernos Cedes*, n° 52, 2000, p. 11-24 ; Agustín Escolano Benito, « Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional », in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar. reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Lerko, 2000, p. 439-449 ; Antônio Augusto Gomes Batista, « Um objeto variável e instável : textos, impressos e livros didáticos », in Márcia Abreu (dir.), *Leitura, história e história da leitura*, Campinas/São Paulo, Associação de leitura do Brasil/Fapesp, 2000, p. 529-575 ; Paolo Bianchini, « Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia : il libro scolastico », *Contemporanea*, III, 1, 2000, p. 175-182 ; Martha Rodríguez, Palmira Dobaño Fernández (dir.), *Los libros de texto como objeto de estudio : una aproximación desde la historia*, Buenos Aires, La Colmena, 2001 ; Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, « Definiciones y clasificaciones », in Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza (dir.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2001, p. 15-24 ; Tullio Ramírez, « El texto escolar como objeto de reflexión e investigación », *Docencia Universitaria*, 3, 1, 2002, p. 101-124 ; Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006 ; Jaume Martínez Bonafé, « ¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto? », in *Primer Seminario internacional de textos escolares*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2007, p. 431-438 ; Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española. siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, chap. III : « 1. Los manuales escolares : una fuente informativa básica », p. 71-74.

4 Près de 5 000 notices bibliographiques, correspondant à la production de plus de quarante pays, ont été ainsi collectées. Elles sont progressivement mises en ligne sur la banque de données multicritères « Emmanuelle international », à l'adresse : <http://www.inrp.fr/emmainternational/web>

Pour rendre compte des diverses dimensions impliquées dans ces échanges assez complexes, nous nous placerons selon quatre perspectives différentes, à notre sens complémentaires. On s'intéressera d'abord au lexique : quels vocables emploie-t-on (ou a-t-on employés) pour désigner le manuel scolaire, et quelles conclusions relativement à sa nature, ses fonctions ou ses usages peut-on tirer de cet inventaire ? Le second angle d'analyse est lié à la délimitation du concept, c'est-à-dire à son champ sémantique : quelles limites, quelles frontières séparent ou ont séparé le « territoire » des manuels scolaires et celui de catégories éditoriales voisines ? Le troisième concerne les supports du manuel et ses modalités de diffusion et d'utilisation : est-il nécessairement un livre, et un livre imprimé, ou peut-il revêtir d'autres formes et par suite impliquer d'autres usages ? Le quatrième et dernier porte sur une série de problèmes méthodologiques mis en évidence par le recensement des collections de manuels, et tout particulièrement sur les questions liées à la catégorisation et à la typologie.

Cet exercice n'a donc pas la prétention d'apporter des réponses nouvelles, ni *a fortiori* des réponses définitives, à une question qui reste largement ouverte, comme en témoigne la tenue d'une récente manifestation scientifique<sup>5</sup> ; il vise à rassembler un certain nombre d'éléments susceptibles d'aider les chercheurs à cerner un objet d'étude qui revêt, sous une trompeuse apparence, une particulière complexité.

## I - La diversité du lexique

Il faut souligner d'emblée que le *concept*<sup>6</sup> de livre scolaire est historiquement récent. Les ouvrages auxquels les chercheurs accordent aujourd'hui un statut peu ou prou scolaire n'ont longtemps pas été perçus par les contemporains comme faisant partie d'un ensemble cohérent. Ainsi, la langue française ne connaît pas, avant la Révolution, de terme générique qui désignerait cette catégorie d'ouvrages. La situation est comparable dans les autres pays occidentaux : les livres

---

5 En octobre 2007 s'est tenu à Ypres, en Belgique, un congrès organisé par l'*Internationale Gesellschaft für Historische und Systematische Schulbuchforschung* et intitulé « Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch ? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet ».

6 Voir Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, chap. 6 : « Les concepts », p. 125-143.

scolaires se sont longtemps présentés à leurs contemporains sous une multitude de dénominations<sup>7</sup>.

Il est d'abord toute une série de termes, le plus souvent tirés du libellé des titres, qui renvoient à la manière dont l'ouvrage est conçu. Certains font référence à son organisation interne, notamment quand il s'agit d'un recueil de textes (portugais *antologia* ; italien *florilegio* ; français *recueil, jardin* ; etc.) ; d'autres désignent sa fonction synthétique (espagnol *compendio* ; portugais *compêndio* ; français *précis, abrégé, tableau* ; feroïen *samandráttur* – de *saman*, ensemble ; italien *ristretto* ; etc.) ou bien son rôle directeur (espagnol *guía* ; lithuanien *vadovelis* – de *vadov*, guide ; allemand *Hilfsbuch* ; français *mentor* ; etc.) ; d'autres encore évoquent la méthode d'apprentissage qu'il met en œuvre (anglais *method* ; français *cours* ; etc.), méthode le plus souvent caractérisée positivement dans le titre des ouvrages (*facile, rapide, complète, nouvelle, etc.*)<sup>8</sup> et qui peut consister en une alternance de questions et de réponses (français *catéchisme* ; suédois *katekes* ; espagnol *catecismo* ; italien *dialoghi* ; etc.) ou en une exposition organisée, du simple au complexe le plus souvent (français *rudiments* ; espagnol *nociones* ; anglais *elements* ; etc.).

Cette diversité n'est pas propre aux langues vernaculaires : elle est aussi présente dans les titres de manuels rédigés en grec (*encheiridion, epitomè...*) ou en latin (*epitome, compendium, hortulus, manuductio, tirocinium, excerpta, selecta, rudimenta, janua, introductio...*), caractéristique que met en lumière Pascale Hummel au travers de l'étude de nombreux titres d'ouvrages destinés à l'enseignement de la grammaire grecque tout au long de l'histoire de la tradition grammaticale et philologique<sup>9</sup>.

Il n'est pas rare non plus que l'on fasse référence à une œuvre consacrée ou à un auteur renommé, auquel est conféré un statut de genre ou de modèle. C'est par exemple le cas pour le *Caton*, un code de morale chrétienne et civile inspiré des *Disticha Catonis*, œuvre attribuée à Marcus Porcius Cato, dit Caton le censeur, mais dont la version originale fut vraisemblablement rédigée au III<sup>e</sup> siècle de notre

7 Voir Antonio Viñao Frago, « La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones », in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas...*, op. cit., p. 451-469.

8 Anne-Marie Chartier, « Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry », in Jean-Yves Mollier (dir.), *Histoires de lecture XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Bernay, Société d'histoire de la lecture, 2005, p. 78-102 (Matériaux pour une histoire de la lecture et de ses institutions, 17).

9 Pascale Hummel, *De lingua graeca. Histoire de l'histoire de la langue grecque*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2006, p. 228-235.

ère<sup>10</sup> ; le *Caton* a pu revêtir, suivant le caprice de l'auteur, des formes diverses, en combinant à la fois la doctrine chrétienne et le syllabaire, ou en réunissant dans un même ensemble le syllabaire, le catéchisme et des préceptes de bonne éducation<sup>11</sup>. C'est aussi le cas pour les *Barèmes*, recueils de calculs tout faits et de tableaux numériques qui doivent leur nom à l'arithméticien François Bertrand de Barrême (1640-1703), auteur d'un grand nombre d'ouvrages de cette nature.

C'est parfois, par synecdoque, une marque distinctive, telle la croix imprimée dont sont précédés les alphabets à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, qui donne son nom à l'ensemble de la production : italien *Santacroce* ; anglais *Crisscross* – de *Christ's cross* ; français *Croiz-de-par-Dieu*, ou encore *croisette* (dans le Nord-Est de la France)<sup>12</sup>. Ce signe graphique, que l'on trouve dans les ouvrages liturgiques, invitait le lecteur à se signer à un moment précis de sa lecture, c'est-à-dire, dans le cas présent, avant de commencer ; il indique aussi que se livrer à cet exercice revêt la même gravité que la prière<sup>13</sup>.

La dénomination peut encore refléter des caractéristiques matérielles, comme dans le cas de la *cartilla*, du *horn-book*, du *battledore* ou de la *palette*.

La *cartilla* est le nom donné en espagnol (*cartilha*, en portugais) aux petits livrets qui, présentant les lettres de l'alphabet et les premiers rudiments de l'apprentissage de la lecture, se diffusent très largement en Europe à partir du XVI<sup>e</sup> siècle<sup>14</sup>. Il s'agit d'une simple feuille (*carta*) imprimée qui, pliée deux ou trois fois, forme un cahier in-4° ou in-8°, donc de huit ou seize pages. Ce mot a connu une fortune telle, dans la péninsule ibérique et en Amérique latine, que, dans la langue espagnole familière, les expressions *cantar a uno la cartilla* et *no saber la cartilla* (*não saber a cartilha*, en portugais) signifient respectivement « faire la leçon à quelqu'un » et « être complètement ignare ».

10 Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 356-358 (L'évolution de l'humanité, 30).

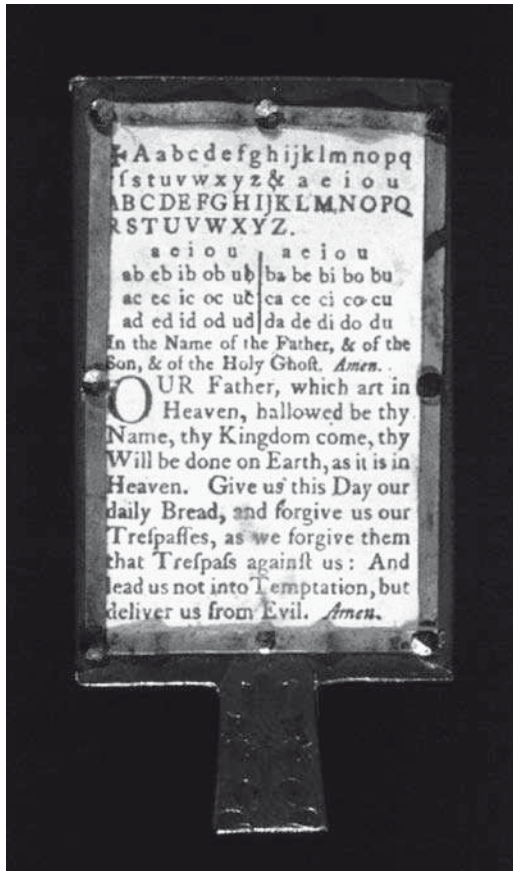
11 Paula Demerson, « Tres instrumentos pedagógicos del siglo XVIII: la Cartilla, el Arte de escribir y el Catón », in CIREMIA, *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Tours, CIREMIA, 1986, p. 35 ; Antonio Viñao Frago, « Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997-1998, 2 vol., t. I, *Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, p. 149-191.

12 Ségolène Le Men, *Les abécédaires français illustrés au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Promodis, 1984.

13 Piero Lucchi, « La santacroce, il psalterio e il babuino. Libri per imparare a leggere nel primo della stampa », in Attilio Bartoli Langelì, Armando Petrucci (dir.), *Alfabetismo e cultura scritta, Quaderni storici*, XIII, 2, n° 38, 1978, p. 593-630.

14 Victor Infantes, « De la cartilla al libro », *Revue hispanique*, 97, 1, 1995, p. 33-66 ; Fernando Castelo-Branco, « Cartilhas quinzentistas para ensinar a ler », *Boletim Bibliográfico e Informativo de Centro de Investigação Pedagógica de Instituto Gulbenkian*, 14, 1971, p. 109-151.

Le *horn-book* (ou *hornbook*), qui peut d'ailleurs porter d'autres noms (italien *tavola* ; espagnol *tableta* ; etc.), est apparu en Europe au Moyen Âge ; ce n'est pas à proprement parler un livre, mais une simple feuille de papier sur laquelle étaient reproduits l'alphabet, la prière du Notre Père, ou encore les chiffres de 1 à 10... En anglais, il tire son nom de ce que cette feuille, montée sur un morceau de bois ou de cuir d'un format réduit et bordée d'un cadre de bois ou de métal, était protégée par une fine pellicule de corne (anglais *horn*). Souvent muni d'un manche, cet instrument pouvait être associé au jeu de volants (*shuttlecock*)<sup>15</sup>.



Reproduction d'un *hornbook* traditionnel. Date inconnue. Format : ca 9 x 6,5 cm. Bibliothèque de l'université d'Indiana.

15 Andrew White Tuer, *History of the Horn-book*, Londres, Leadenhall Press, 1896, 2 vol.

Le *battledore* (ou *battledoor*) est dérivé du *hornbook*. Malgré leur aspect et leur nom (*battledore* signifie « raquette » en anglais), les *battledores* n'ont jamais été utilisés comme jeux. Largement diffusés en Grande-Bretagne et aux États-Unis jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, ils se présentent sous la forme d'une feuille de carton pliée en deux, parfois en trois, offrant ainsi une plus grande surface utile : le texte imprimé était collé sur une face tandis que l'autre était fréquemment ornée de gravures sur bois<sup>16</sup>.

Le terme *palette* est attesté en Suisse romande, en Savoie et dans une partie de la Bourgogne pour désigner un abécédaire ; il se rencontre déjà au XV<sup>e</sup> siècle. Il renvoie à un support solide, communément répandu et peu coûteux : une omoplate de porc. Cet os, qui a la forme d'une petite raquette triangulaire, possède en effet une surface plate et lisse sur laquelle il est possible de graver ou de coller un alphabet manuscrit, et une extrémité, l'acromion, qu'un enfant peut tenir commodément en main. Même si l'on eut aussi recours à des planchettes de bois et si l'abécédaire devint dès le XVI<sup>e</sup> siècle un petit livre imprimé, cette dénomination se maintint jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>17</sup>.

Aujourd'hui encore, les termes auxquels recourent les diverses langues pour désigner le concept de livre scolaire sont multiples, et leur acception n'est ni précise, ni stable<sup>18</sup>. En parcourant l'abondante bibliographie scientifique consacrée dans le monde au livre et à l'édition scolaires, on constate en effet que sont utilisées conjointement de nos jours plusieurs expressions dont il est le plus souvent malaisé, voire impossible, de déterminer ce qui les différencie. Tout semble être une question de contexte, d'usage, voire de style. Les Français utilisent ainsi indifféremment, parmi bien d'autres termes, *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe*<sup>19</sup> ; les Italiens recourent notamment à *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libri di testo* ; les hispanophones hésitent le plus souvent entre *libros escolares*,

16 Sur les *hornbooks* et les *battledores*, voir notamment : Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies. Illustrated Books for the Nursery and Schoolroom, 1700-1900*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1975, p. 36 *sqq.* ; Charles H. Carpenter, *History of American Schoolbooks*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, s.d. [1963].

17 Georges Panchaud, *Les écoles vaudoises à la fin du régime bernois*, Lausanne, F. Rouge, 1952, p. 152-158. Voir aussi, du même, « Les palettes et abécédaires d'autrefois », *Folklore suisse*, 1949, p. 4-11. Nos remerciements à Pierre Caspard pour nous avoir communiqué ces références.

18 Antônio Augusto Gomes Batista, « Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos », art. cit.

19 Même si elles sont le plus souvent employées les unes pour les autres, ces expressions ne sont pourtant pas équivalentes. Cf. Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, op. cit., p. 14 ; voir également María Victoria Alzate Piedrahita, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Fernando Romero Loaiza, *Textos escolares y representaciones sociales de la familia...*, op. cit., p. 27-28.



*libros de texto* ou *textos escolares*<sup>20</sup>, tandis que les lusophones optent pour *livros didáticos*, *manuais escolares* ou *textos didáticos*. Dans les pays anglo-saxons, *text-book*, *schoolbook* et parfois *school textbook* semblent être employés indistinctement, de même que *Schulbuch* et *Lehrbuch* dans les pays germanophones, *schoolboek* et *leerboek* dans les régions néerlandophones ; on utilise *skolbok* et *lärebok* en Suède, *skolebok* et *laerebok* en Norvège, *skolebog* et *laerebog* au Danemark, ou encore *scholica encheiridia*, *scholica biblia* ou *anagnostika biblia* en Grèce ; etc.

Ces oscillations terminologiques peuvent parfois s'expliquer par des motivations rhétoriques, notamment dans les langues romanes, qui répugnent généralement à répéter les mêmes termes. Mais, si on y regarde de plus près, on constate que cette profusion lexicale ne fait que refléter la complexité du statut du livre scolaire dans la société.

Certaines expressions renvoient au contexte institutionnel dans lequel l'ouvrage est utilisé ou auquel il est destiné (français *livre d'école*, *livre de classe*, *livre classique*, etc.<sup>21</sup> ; anglais *schoolbook* ; allemand *Schulbuch* ; néerlandais *schoolboek* ; danois *skolebog* ; espagnol *libros escolares* ; italien *libri per la scuola*, *libri scolastici* ; albanais *libër shkollor* ; polonais *książki szkolne* ; turc *okul kilavuzu* ; hongrois *iskolai tankönyvek* ; slovaque *školská učebnica* ; lithuanien *monyklinis vadovėlis* – de *monyklinia*, école ; tamoul *pachadaly putagama* – de *pachadaly*, école ; lingala (Congo) *buku ya kelasi* ; farsi (Iran) *ketabe darsi* – de *ketabe*, livre et *darsi*, école ; chinois *xué xiào shu* – de *xué*, instruire, *xiào*, école et *shu*, livre ; etc.) ; elles peuvent être accompagnées d'indications qui précisent la nature du public scolaire ou le niveau d'enseignement auquel l'ouvrage est destiné (français *manuels de troisième* ; espagnol *libros de bachillerato* ; norvégien *laerebok for gymnasiet* ; italien *libri per la scuola elementare* ; etc.).

D'autres, sans faire référence à ce contexte institutionnel, mettent l'accent sur la fonction didactique, entendue ici dans son sens étymologique : le livre scolaire est un livre qui sert à enseigner (français *livre d'enseignement* ; allemand *Lehrbuch* ; hongrois *tankönyv* – de *tanítás*, enseignement et *könyv*, livre ; norvégien *laerebok* ; grec *didaskaleion* – de *didaskein*, enseigner ; portugais *livro didático* ; basque *liburu didaktikoen* ; arabe *eddirasat kitab* – de *eddirasat*, enseignement)

20 À noter que certaines des expressions qui désignent les livres scolaires ont pris une connotation nettement péjorative : ce fut par exemple le cas, dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle, de *libro de texto* en Espagne et de *manuel* en France, qui renvoyaient à l'enseignement traditionnel, fondé sur la mémoire ; il en fut de même pour *kyōkasho* dans le Japon d'après la Seconde Guerre mondiale, les ouvrages scolaires étant alors dénoncés comme responsables de la montée de l'impérialisme nippon.

21 Sur l'évolution lexicale de l'adjectif « classique », voir Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, op. cit., p. 11.

ou à étudier (russe et, avec quelques variantes, autres langues slaves *uchébnik* – de *uchéba*, études ; néerlandais *leerboek*<sup>22</sup> ; letton *mácibu grámata* – de *mácibu*, étude ; espagnol *manuales de estudio* ; hébreu *sefer limoud* – de *sefer*, livre et *limoud*, étude ; swahili *kitabu ya masomo* – de *masomo*, étude ; vietnamien *sách hoc* – de *sách*, livre, et *hoc*, étudiant).



Reproduction en noir et blanc des pages 4 et 5 d'une version du *Hyakushô ôrai* (« Ôrai des paysans »), probablement publié vers la fin de l'époque d'Edo, 1603-1867. Composée sur le modèle du Ôrai des marchands, il rassemble le vocabulaire propre au monde paysan japonais et servait de base à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. De vives couleurs rehaussent les dessins (voir <<http://beth.nara-edu.ac.jp/COLLECTION/c13-003.htm>>). Format : ca 22 x 15cm.

Source : Bibliothèque de l'université de Nara.

La terminologie renvoie aussi souvent aux contenus d'enseignement, soit de manière indifférenciée, comme pour les livres qui accueillent des connaissances encyclopédiques (finnois *oppikirja* – de *oppi*, savoirs, et *kirja*, livre ; islandais *kennslubók*), qui sont généralement des livres de lecture courante (grec *anagnosticon biblion* ou encore *anagnosmata*), soit en faisant explicitement référence à la matière dont traite l'ouvrage (anglais *grammar* ; anglais *arithmetic* ; allemand *Schulgeschichtsbuch* ; hongrois *történelem könyv* ; espagnol *lecciones de*

22 Étymologiquement, *leerboek* renvoie à l'acte d'enseigner (cf. allemand *Lehrbuch*), mais le contexte culturel a conduit ce vocable à désigner un instrument d'apprentissage.

cosas ; etc.) jusqu'à parfois l'y réduire si le contexte énonciatif n'est pas ambigu : un élève parlera aujourd'hui tout naturellement de son livre de géographie (ou de « géo » !), sans autre précision. C'est d'ailleurs cette référence générique aux contenus qui a prévalu en Extrême-Orient quand, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'influence occidentale s'est profondément exercée sur le système éducatif nippon : « livre scolaire » se dit *kyôkasho* en japonais (et *kyo kwa so* en coréen), expressions que l'on pourrait traduire littéralement par « livre des matières à enseigner »<sup>23</sup>.

C'est parfois, à l'inverse, la nature des apprentissages qui donne son nom au livre scolaire. On retrouve ici la distinction traditionnelle, mais loin d'être rigoureuse, qui partage la littérature scolaire en deux grands ensembles : d'un côté, les livres qui présentent des connaissances, de l'autre, ceux qui visent à l'acquisition des mécanismes de la lecture. C'est l'opinion qu'exprime, après bien d'autres, Fernando Sainz quand il distingue les « libros de materias » et les « libros de lectura »<sup>24</sup>. La seconde catégorie comprendrait notamment les méthodes de lecture : alphabets et abécédaires (grec *alphabêtare* ; allemand *ABC-Buch* ; anglais *alphabet book* ; hongrois *abécéskönyv* ; italien *abecedario* ; russe *azbouka* ; slovaque *šlabikár* ; etc.), syllabaires (anglais *spellers* ; néerlandais *spelboek* ; espagnol *silabario* ; etc.), livres de lecture (polonais *elementarz* ; lithuanien *elementorius* ; hongrois *olvasó könyv* ; serbe *fibla*, dérivé de l'allemand *Fibel* ; ukrainien *bukvar* ; anglais *primers* – ainsi désignés parce qu'ils constituent chronologiquement les premiers livres – et *readers*<sup>25</sup> ; allemand *Lesebuch* ; néerlandais *lesboek* ; espagnol *libro de lectura* ; portugais *livro de leitura* ; kirundi (Rwanda, Uganda...) *igitabo co gusoma* – de *gusoma*, qui signifie lire, mais aussi boire et embrasser ; etc.).

De nombreuses expressions prennent également en compte la forme matérielle, celle d'un ouvrage de petit format que l'on tient à la main ou que l'on a à portée de la main (français *manuel* ; espagnol *manuales escolares* ; portugais

23 En japonais, le concept de *manuel scolaire* n'a pas d'existence avant la Restauration de Meiji. Les ouvrages utilisés jusque-là dans un contexte éducatif, les *ôraïmono*, n'avaient pas été spécifiquement conçus à des fins didactiques. C'est un décret de 1879 qui, sur le modèle occidental, introduit la notion de matière d'enseignement (six matières sont alors définies) et, jusqu'en 1945, il y a une confusion entre programmes et manuels car la tradition japonaise veut que l'on apprenne les manuels eux-mêmes et non à l'aide des manuels. Sur l'histoire des manuels japonais, voir le remarquable site de Christian Galan, à l'adresse <http://w3.univ-tlse2.fr/japonais/galan/indexgalan.htm>

24 Fernando Sainz, « El libro en la enseñanza », *Revista de Pedagogía*, 88, 1929, p. 214-219. Cette distinction, propre à l'enseignement élémentaire, est encore couramment reprise par les chercheurs.

25 Les *primers* sont les livres sur lesquels s'effectuent les premiers apprentissages ; les *readers*, qui supposent une connaissance préliminaire des mécanismes de base de la lecture, présentent des textes longs et ils sont utilisés en second lieu.

*manuais escolares* ; italien *manuali per la scuola* ; roumain *manual școlar* ; breton *levrdorn* – de *dorn*, main ; hongrois *kézikönyv* – de *kéz*, main et *könyv*, livre ; grec *encheiridion* – de *cheir*, main). On trouve des termes équivalents dans les langues germaniques et slaves, mais ils semblent moins couramment associés au contexte scolaire (russe *rukovódstvo* – de *ruka*, main –, mot qui signifie à la fois manuel et administration, ce qui évoque aussi la fonction organisatrice du manuel ; tchèque *příručka* – de *pří*, à côté de, et *ručka* ; polonais *podręcznik* – de *pod*, sous, et *ręka* ; letton *rokas gramata* ; anglais *handbook* ; allemand *Handbuch* ; danois *håndbog* ; néerlandais *handboek* ; irlandais *lámhleabhar* – de *lamh*, main ; etc.). C'est aussi la forme retenue par l'esperanto *manlibro*.

Autres expressions couramment utilisées, celles qui renvoient au texte. Il ne s'agit pas là seulement d'une allusion à la forme d'expression traditionnellement privilégiée pour transmettre les connaissances, l'illustration ne jouant longtemps en Occident, sauf quelques notables exceptions, qu'un rôle marginal dans la relation élève-maître, mais surtout d'une référence à l'autorité que confère ce qui a été jugé digne d'être écrit (anglais *text book* ; italien *libro di testo*, *testo scolastico* ; espagnol *libro de texto*, *texto escolar* ; norvégien *textbok* ; irlandais *téacsleabhar* ; etc.). Certaines expressions anglaises contemporaines sont d'ailleurs tout à fait révélatrices de l'autorité dont est investi le manuel : *a textbook landing*, *a textbook dive*, etc. signifient, sans ambiguïté, un atterrissage modèle, un plongeon modèle, etc.<sup>26</sup>. Le Britannique Christopher Stray, un des fondateurs du *Textbook Colloquium*<sup>27</sup>, a montré, par ailleurs, que les avatars graphiques du mot *textbook* sont révélateurs de l'évolution qu'a connue ce concept en Grande-Bretagne : il remarque que la graphie *text book* s'applique, à l'origine, à un texte habituellement rédigé en grec ou en latin et utilisé à des fins pédagogiques, texte qui était l'objet de commentaires et d'explications fournis oralement par le professeur ; *text-book* (avec un tiret) n'apparaît que dans les années 1830, pour être supplanté, entre 1880 et 1920, par la graphie moderne *textbook* : « La différence fondamentale entre le mot « manuel » (*textbook*) et son prédécesseur, le « livre de textes » (*text book*), réside dans le fait que le premier est à la fois le texte et l'enseignant »<sup>28</sup>. Son compatriote John Issitt souligne pour

26 Robert & Collins *Super Senior*, 1996, entrée « Textbook ».

27 *The Colloquium on Textbooks, Schools and Society*, fondé à Swansea (Royaume-Uni) en 1989, publie la revue *Paradigm*.

28 Christopher Stray, « *Quia nominor leo* : vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, n° spécial 58 sous la direction d'Alain Choppin, *Manuels scolaires : États et sociétés, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, mai 1993, p. 73-74.

sa part la multiplicité des emplois figurés du terme *textbook*, ce qui n'en facilite guère la définition<sup>29</sup>. En Espagne, les expressions *textos* et *libros de texto* ne se rencontrent qu'à partir de 1836 dans les textes réglementaires pour désigner les ouvrages qui peuvent servir de « texte » à l'enseignement<sup>30</sup>.

Que conclure de ce rapide tour d'horizon lexical ?

Il en ressort tout d'abord que le manuel, sous ses diverses dénominations, est progressivement devenu un objet planétaire : il s'est imposé dans le monde, par le biais de l'évangélisation et de la colonisation, avec l'adoption par la plupart des pays de systèmes éducatifs et de méthodes d'enseignement inspirés du modèle occidental. Le « manuel » est d'ailleurs le plus souvent désigné par des termes qui ne sont que la transcription, la traduction ou la transposition des désignations le plus communément utilisées dans les pays développés.

On constate ensuite que, même si certaines dénominations locales ou traditionnelles sont restées longtemps vivaces, le lexique s'est progressivement réduit. La constitution en Europe de systèmes d'enseignement qui visent à une uniformisation des contenus et des méthodes provoque une autonomisation de l'édition scolaire, une normalisation de ses productions et, partant, l'émergence d'une nomenclature spécifique.

On remarque aussi que la diversité du vocabulaire employé reflète la complexité du manuel : suivant les époques et les aires culturelles, on rencontre une pluralité de vocables qui renvoient tantôt au contenu intellectuel, tantôt au support matériel, tantôt à l'une ou l'autre de ses multiples fonctions, etc.

29 "In pursuit of a textbook definition of textbooks, then, the questions and complexities are legion and the solutions decidedly unsatisfactory. This morass of problems is not helped by the multiplicity of usages of 'textbook', as in 'a textbook case', meaning to exemplify a particular type of case; 'a textbook performance', meaning a perfect execution according to given standards; 'textbook learning', meaning a particularly dry and rote form of learning; or 'merely from the textbook', meaning in some way imaginatively lacking." [« Pour qui s'efforce de donner des manuels une définition de référence, les complications sont légion et les solutions vraiment peu satisfaisantes. Sortir de cet embrouillamini de problèmes n'est guère facilité par la multiplicité des emplois du mot manuel (*textbook*). C'est le cas d'expressions telles que *a textbook case*, qui vise à donner en exemple un cas particulier, *a textbook performance*, qui signifie qu'une prestation a parfaitement respecté des critères déterminés, *textbook learning*, qui désigne un apprentissage particulièrement aride et machinal, ou encore *merely from a textbook*, qui exprime une certaine absence d'imagination »] : John Issitt, « Reflections on the study of textbooks », *History of Education*, vol. 33, n° 6, November 2004, p. 684.

30 Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allies Pons, *La producció de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 1992, p. 11.

Le vocabulaire utilisé semble souvent traduire les influences qui se sont exercées d'un pays à l'autre<sup>31</sup> car, suivant les aires linguistiques, ce ne sont pas les mêmes représentations ou les mêmes attentes qui sont privilégiées. Les anglophones emploieraient-ils de préférence le mot *textbook* parce que le manuel est avant tout pour eux une référence, les germanophones *Schulbuch* parce qu'ils en privilégieraient l'aspect institutionnel, ou bien les Japonais *kyôkasho* parce qu'à leurs yeux, l'essentiel résiderait dans les contenus ? En somme, est-on certain de parler du même objet quand on effectue une étude comparative ?

## II – « On the borders of textbooks... »

Les manuels scolaires font partie, tout au moins dans les pays développés, de l'univers quotidien des enfants et des familles depuis plusieurs générations. On peut comprendre qu'une telle familiarité semble en rendre toute définition superflue pour les contemporains. Il est, en revanche, plus étonnant de constater que nombre de scientifiques qui travaillent dans un domaine auquel les chercheurs allemands ont, au début des années 1970, reconnu une identité et donné un nom, celui de *Schulbuchforschung*<sup>32</sup>, ne jugent pas non plus toujours utile de définir au préalable leur objet de recherche.

Le grammairien britannique Ian Michael écrivait en 1990 : « Il n'est pas facile de dire si un ouvrage est ou non un livre scolaire. S'il importe peu d'en donner une définition exacte, il est tout de même nécessaire d'en fournir une description approchante, sinon ce sont tous les ouvrages qui relèveraient de cette catégorie »<sup>33</sup>. Mais restent à définir les critères objectifs sur lesquels on pourrait se fonder pour déterminer ou non le caractère « scolaire » d'un ouvrage.

31 Sur les désignations des méthodes de lecture et des livres de lecture dans les pays baltes et les pays slaves, voir Wendelin Sroka, « Was macht die Fibel zur Fibel? Eine historisch-vergleichende Annäherung an die Identität von Lehrwerken für den Erstleseunterricht in Deutschland, Russland und den USA », in *Actes du colloque « Was macht(e) ein Schulbuch zu einem Schulbuch? Art und Identität eines Lernmittels näher betrachtet »*, Ypres, 5-6 octobre 2007 (sous presse).

32 La recherche sur les manuels scolaires (*Schulbuchforschung*) n'apparaît pas comme une discipline académique : ce ne sont pas en effet les méthodes qui fondent son unité, c'est son objet. Elle vise à appréhender le manuel dans son environnement global, et notamment à recontextualiser son « discours ». Voir notamment Richard Olechowski (dir.), *Schulbuchforschung*, Frankfurt am Main/New York, Peter Lang, 1995 (Schule, Wissenschaft, Politik, 10) ; c'est aussi ce nom (*Internationale Schulbuchforschung*) que porte depuis 1979 la revue publiée par le Georg-Eckert Institut de Brunswick. L'Espagnol Agustín Escolano Benito a lancé de son côté, au milieu des années 1990, le néologisme « manualística ».

33 “It is not easy to say when a work is a textbook. Exact definition does not matter, but description of some sort is necessary, or all books become relevant” : Ian Michael, « Aspects of Textbook Research », *Paradigm*, 2, March 1990, p. 5.



Prendre le manuel scolaire comme objet d'étude suppose également que l'on se livre à un travail préalable de délimitation conceptuelle relativement à d'autres types de productions littéraires<sup>34</sup>. Cela implique que soient définis pour chaque catégorie des critères d'inclusion et d'exclusion, dont la nature n'est pas nécessairement identique suivant le statut de l'observateur. La perspective diachronique, qui prend en compte les évolutions structurelles et les fluctuations sémantiques, ne fait que rendre cette tâche de définition et de délimitation encore plus complexe.

### 1 – Marché domestique et marché institutionnel

Réserver l'appellation de « livre scolaire » aux seuls ouvrages qui furent utilisés dans un établissement d'enseignement et/ou qui furent spécifiquement conçus dans cette intention n'a en effet de sens, historiquement, que pour la période la plus récente, tout particulièrement dans les régions où le secteur éducatif a connu une institutionnalisation tardive. L'éducation domestique est un phénomène dont on a trop souvent tendance à sous-estimer l'importance et la persistance, alors qu'elle a parfois même fait l'objet d'une réglementation, comme en Suède à partir de 1686<sup>35</sup>. Qu'elle vienne ou non compléter la fréquentation scolaire, elle a longtemps joué un rôle essentiel dans l'éducation des garçons comme dans celle des filles. C'est ainsi que les *Histoires de la Bible* de Johann Gottfried Hübner, *best-seller* publié pour la première fois à Leipzig en 1714 et traduit en de nombreuses langues, fournissaient aux parents des outils qui leur permettaient d'examiner le travail de leur enfant : chacune des cent quatre histoires est suivie d'un ques-

---

34 "Does a reprint of a Shakespeare play used as part of a learning programme constitute a textbook? Is an Open University workbook a textbook? Is a collection of mathematical exercises a textbook? Is a shorthand exercise book used by colonial administrative clerks in prewar India a textbook? Would an alien anthropologist be justified in considering the Bible as a textbook? [...] There is such a wide range of uses for the textbook, from garage manuel to classroom aid, that a typology of uses offers little analytical consistency. [...] Textbooks, thus, are a very fuzzy category as they reflect a multiplicity of meanings and uses." [« Une édition d'une pièce de Shakespeare utilisée dans le cadre d'un programme d'apprentissage constitue-t-elle un manuel ? Un livre d'exercices d'une *Open University* est-il un manuel ? Un recueil d'exercices de mathématiques est-il un manuel ? Un cahier d'exercices sténographiques utilisé par des greffiers de l'administration coloniale dans l'Inde d'avant-guerre est-il un manuel ? Un anthropologue venu d'ailleurs aurait-il raison de considérer la Bible comme un manuel ? [...] Il y a un si large éventail d'emplois du terme manuel, du manuel du mécanicien jusqu'à l'auxiliaire pour la classe, qu'une typologie des emplois offre peu de consistance à l'analyse. [...] Aussi les manuels forment-ils une catégorie très confuse dans la mesure où ils renvoient à une multiplicité de significations et d'emplois »] : John Issit, « Reflections on the study of textbooks », art. cit., p. 685.

35 Frithjov Borgeson, *The Administration of Elementary and Secondary Education in Sweden*, New York, 1927, p. 4.

tionnaire sans réponses qui, en favorisant la reformulation, permettait d'évaluer son niveau de compréhension du texte<sup>36</sup>.

Mais les éditeurs et les auteurs ont eu parfois intérêt, pour des raisons essentiellement économiques, à gommer la distinction entre enseignement domestique et enseignement scolaire. Aussi un grand nombre de livres furent-ils conçus à la fois pour le marché domestique et pour le marché institutionnel : les éditeurs prirent même souvent soin de souligner la nature duale de leur lectorat sur la première de couverture ou sur la page de titre<sup>37</sup>. Ce chevauchement entre marché scolaire et marché domestique a tendu à s'effacer au cours du XIX<sup>e</sup> siècle avec la scolarisation de masse, l'élaboration de programmes d'enseignement, la diversification des niveaux et des filières et la multiplication des examens et des concours auxquels une partie non négligeable de la production éditoriale était censée préparer. Mais cette stratification ne s'est pas effectuée de manière uniforme : « La période pendant laquelle il y a eu chevauchement entre la maison et l'école a certainement varié selon les matières. Elle a sans nul doute été longue dans le cas des anthologies poétiques ; en revanche, ce chevauchement a dû être limité en ce qui concerne la comptabilité et inexistant, peut-on supposer, dans les sciences appliquées »<sup>38</sup>.

## 2 – Marché scolaire et marché professionnel

Il est en effet une troisième catégorie de population qui est concernée par les « livres scolaires », celle des apprentis ou des jeunes travailleurs, mais aussi, plus largement, celle des milieux professionnels. L'image que présentait autour de 1800 ce qui deviendra plus tard l'édition classique n'est certainement pas très éloignée, dans ses grands traits, de la situation que connaît aujourd'hui l'édition universitaire française où, en l'absence de programmes nationaux, un même ouvrage doit, pour des raisons économiques, être conçu en fonction de plusieurs

36 Johann Hübner, *Zweymahl zwey und fünfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testamente*, Leipzig, 1714. Voir Pierre Caspard, « Examen de soi-même, examen public, examen d'État : de l'admission à la Sainte-Cène aux certificats de fin d'études, XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation*, n° spécial 94 sous la direction de Bruno Belhoste, *Évaluer, sélectionner, certifier XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, mai 2002, p. 44-45.

37 Ainsi, parmi bien d'autres exemples : C.-F. Ermeler, *Leçons de littérature allemande. Nouveau choix de morceaux en prose et en vers, extraits des meilleurs auteurs allemands à l'usage des écoles de France et des personnes qui étudient la langue allemande*, Paris, Baudry, 1826 (14 rééditions jusqu'en 1865).

38 "The age range during which there was an overlap between home and school would vary from subject to subject. It would continue for a long time in the case of poetry anthologies; there would be little overlap in Bookkeeping, and, one might suppose, in Mechanics none" : Ian Michael, « Aspects of textbooks research », art. cit., p. 5.



publics : le monde universitaire (étudiants et enseignants), le public dit cultivé – les « gens du monde », comme l'on disait au XIX<sup>e</sup> siècle – désireux d'accéder à une information certifiée, et, plus particulièrement mais non exclusivement dans les domaines juridique ou médical, les milieux professionnels<sup>39</sup>.

Ce que nous appellerions aujourd'hui la littérature technique et professionnelle semble cependant avoir accédé assez rapidement à une certaine autonomie<sup>40</sup> : les manuels et traités destinés aux professions du négoce en constituent un témoignage particulièrement précoce<sup>41</sup>. Le développement et la subdivision des disciplines scientifiques à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle entraînent d'abord, en amont, une diversification de la production spécialisée ; puis, au fur et à mesure que l'on avance dans le XIX<sup>e</sup> siècle et que de nouveaux débouchés sont offerts par l'industrie, se développe une production de manuels (anglais *companion*, *assistant* ; allemand *Hilfsbuch* (ou *Hülfsbuch*) ; espagnol *guía* ; hongrois *sèged könyv* ; etc.) qui, distincts des publications destinées aux établissements d'enseignement, « ciblent » des publics très particuliers : ils présentent, sur le mode encyclopédique et sous une forme ramassée, l'ensemble des connaissances jugées nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé. On peut citer, pour les constructeurs de moulins et les ingénieurs hydrauliques, *The Millwright and Engineer's Pocket Companion* de William Templeton<sup>42</sup> ou *Die Praktische Anweisung* de Friedrich Netto<sup>43</sup> ; pour les navigateurs, *The Ship-Master's Assistant* de David Steel<sup>44</sup> ; ou encore, pour les négociants, *The Man of Business and Gentleman's Assistant* de William Perry<sup>45</sup> ou

39 Alain Choppin, « Le livre scolaire et universitaire », in Pascal Fouché (dir.), *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1998, p. 313-339.

40 John Fauvel, « John's Wilkin's *Mathematical magic* considered as a textbook », *Paradigm*, 4, December 1990, p. 3-5.

41 Jochen Hoock, Pierre Jeannin, Wolfgang Kaiser (dir.), *Ars mercatoria: Handbücher und Traktate für den Gebrauch des Kaufmanns : 1470-1820. Eine analytische Bibliographie in 6 Bänden*, Paderborn, Schöningh, 3 vol. parus. Voir aussi Franco Angiolini, Daniel Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1995 (Civilisations et Sociétés, 91).

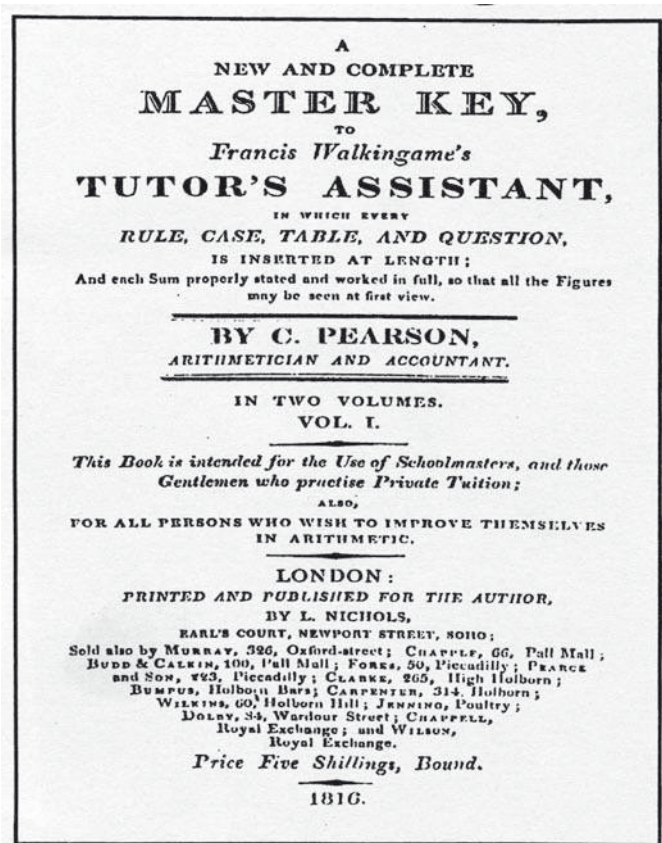
42 William Templeton, *The Millwright & Engineer's Pocket Companion: comprising decimal arithmetic, tables of square and cube roots, practical geometry, mensuration, strenght of materials, mechanic powers, water wheels, pumps and pumping engines, steam engines, tables of specific gravities, &c. 2<sup>nd</sup> ed. [...] revised and [...] enlarged; to which is added an appendix, containing the circumferences, squares, cubes, and areas of circles, superficies and solidities of spheres, &c. &c.*, London, Simpkin and Marshall, 1833.

43 Friedrich August Wilhelm Netto, *Praktische Anweisung, das Wasserwägen oder Nivelliren in den bei Kultivierung des Landes gewöhnlich vorkommenden Fällen anzuwenden: ein nach dem jetzigen Zustande der Wissenschaft eingerichtetes und mit den neuesten Erfindungen bereichertes unentbehrliches Hilfsbuch für Feld- und Forst-Messer, Land-, Wege- und Wasser-Baubeflissene, Agronomen, Mühlenbesitzer*, Berlin/Landsberg an der Warthe, Enslin, 1826.

44 David Steel, *The Ship-Master's Assistant and Owner's Manual*, London, 1788. L'ouvrage connu plus de vingt éditions, dont la dernière en 1852.

45 William Perry, *The Man of Business and Gentleman's Assistant* (3<sup>d</sup> ed.), Edinburgh, 1777.

*Les Tarifs et comptes faits du grand commerce* de François Barrême<sup>46</sup> ; etc. De tels ouvrages figuraient parfois dans les catalogues des libraires de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle sous la rubrique « Livres scolaires »<sup>47</sup>.



Reproduction de la page de titre du premier volume de C. Pearson, *A New and Complete Master Key to Francis Walkingame's Tutor's Assistant...*, Londres : L. Nichols, 1816. Format : in-12.

Publié en 1751, *The Tutor's Assistant* connut de multiples rééditions anonymes et un nombre encore plus important d'éditions (au moins 165) révisées par trente auteurs identifiés jusqu'en 1882. On dénombre 47 rééditions des *Keys* jusqu'à cette même date. Voir Ian Michael, « The Textbook as a Commodity: Walkingame's *The Tutor's Assistant* », *Paradigm*, 12, décembre 1993, p. 21-27.

Source : British Library.

46 François Bertrand de Barrême, *Les tarifs et comptes faits du grand commerce*, Paris, 1670.

47 "Commercial and technical books were sometimes classified under the rubric of School Books, but were more often listed separately by title" [« Les ouvrages de commerce et les ouvrages techniques étaient parfois classés sous la rubrique Livres Scolaires, mais, le plus souvent, ils étaient catalogués à part suivant leur titre »] : Fiona A. Black, « "Horrid republican notions" and other matters: school book availability in Georgian Canada », *Paradigm*, vol. 2, 3, July 2001, p. 2.

Ce mouvement touche aussi, plus tardivement, des activités qui ne bénéficiaient pas, d'un statut professionnel reconnu à l'instar de la médecine, des métiers de l'ingénierie ou du droit. C'est en particulier le cas de l'agriculture. Ainsi, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, en Angleterre, les progrès des sciences et des techniques appliquées à l'agriculture et la modification des représentations traditionnelles du monde paysan<sup>48</sup> font apparaître la nécessité de donner une éducation propre aux métiers agricoles. Cette évolution n'est pas sans conséquence sur le statut des ouvrages d'agriculture : de nombreux ouvrages adaptés aux besoins pratiques des agriculteurs furent alors publiés, tels les *Elements of Agriculture: a Text Book*, publié par William Fream sous les auspices de la Royal Agricultural Society of England, qui connut un succès considérable : sa 17<sup>e</sup> édition, sous le titre de *Fream's Principles of Food and Agriculture*, a été publiée en 1992, soit un siècle exactement après l'édition originale<sup>49</sup>. En France, la grande diversité des climats et des terroirs donne naissance à une production éditoriale spécifique par secteur d'activité et/ou par aire géographique<sup>50</sup>.

La distinction entre marché scolaire et marché professionnel devient encore plus problématique dès lors que sont intégrées dans le cursus scolaire des formations techniques et professionnelles sanctionnées par des diplômes souvent nationaux. Selon les spécialités, les élèves peuvent alors disposer (ou non) d'ouvrages spécifiques, dont il n'est pas exclu qu'ils puissent aussi satisfaire aux besoins de professionnels et donc se révéler utiles dans l'exercice quotidien de leur métier.

### **3 – Livres scolaires et livres de vulgarisation**

Mais simultanément, une autre évolution se fait jour, avec la mise sur le marché d'ouvrages inspirés des traités scientifiques, mais dont l'objectif est d'assurer la vulgarisation des connaissances.

C'est à cette catégorie d'ouvrages que pourraient se rattacher les « abrégés » : Jean-Claude Perrot souligne ainsi que dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, sous l'impulsion des sociétés savantes, la vulgarisation des connaissances écono-

---

48 "The English Farmer is a splendid specimen of the human race. [...] The sort of writing which is intelligible by ordinary men is to him a mystery" [« Le fermier anglais est un remarquable spécimen de l'espèce humaine. [...] Le type d'écrits qui est intelligible par le commun des mortels est pour lui un mystère. »], Country newspapers, *Temple Bar*, X, 1864, p. 131, cité par Goddard : cf. note suivante.

49 H. Edmunds, « Eighty years of Fream's Elements of Agriculture », *Journal of the Royal Agricultural Society of England*, 134, 1973, p. 66-77 ; Nicholas Goddard, « "Not a Reading Class": the Development of the Victorian Agricultural Textbook », *Paradigm*, 23, July 1997, p. 12-21.

50 Par exemple : Denis Donon, *Manuel pratique du vigneron et du cultivateur du Centre*, Cosne, Imprimerie de A. Bureau, 1905.

miques passe par la publication de versions abrégées d'ouvrages savants<sup>51</sup>. Annie Bruter, dont les travaux portent principalement sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire en France sous l'Ancien Régime, distingue pour sa part les abrégés, qui n'étaient originellement pas spécifiquement destinés à un public scolaire, et les manuels scolaires d'histoire. En un sens, les abrégés seraient des « protomanuels ». L'existence du manuel scolaire, tel qu'on l'entend aujourd'hui, nécessite en effet un ensemble de conditions qui ne sont pas toutes remplies en France avant la fin de l'Ancien Régime : des classes recevant un enseignement commun (l'enseignement dit simultané), une structuration des contenus en disciplines autonomes, la possession par l'élève d'un livre. « La notion de manuel d'histoire, résume Annie Bruter, présuppose à la fois une certaine organisation de l'enseignement [...], mais aussi un mode déterminé de structuration des savoirs, un stade donné de développement technique et commercial et, plus largement, un type défini de culture, au sens d'ensemble de valeurs fondatrices : respect du savoir, notamment sous sa forme imprimée, foi dans la forme scolaire d'éducation, conception de la spécificité des âges de la vie, etc. »<sup>52</sup>.

C'est l'opinion qu'exprime Lakanal devant la Convention nationale, quand il oppose les abrégés et les livres élémentaires, qui correspondent à notre vision moderne des manuels : « Resserrer, coarcter un long ouvrage, c'est l'abrégé ; présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter [...]. Ainsi, l'abrégé, c'est précisément l'opposé de l'élémentaire ; et c'est cette confusion de deux idées très distinctes qui a rendu inutiles pour l'instruction les travaux d'un grand nombre d'hommes estimables... »<sup>53</sup>. Le genre de l'abrégé n'en disparaît pas pour autant de l'univers scolaire ou périscolaire, comme en atteste, par exemple, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, la floraison des abrégés d'histoire sainte pour les écoles primaires, ou la production de précis, sommaires, tableaux et résumés pour la préparation des examens de l'enseignement secondaire.

51 Jean-Claude Perrot, « Nouveautés : l'économie politique et ses livres », in Henri-Jean Martin, Roger Chartier, *Histoire de l'édition française*, t. II, *Le livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p. 250-251.

52 Annie Bruter, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) », in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d'histoire : passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, p. 15.

53 « Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale au nom du Comité d'Instruction publique par Lakanal, à la séance du 7 brumaire an III », in James Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale*, t. V, Paris, Imprimerie nationale, 1904, p. 183.

Mais c'est surtout dans le domaine scientifique que les ouvrages de vulgarisation connaissent, au XIX<sup>e</sup> siècle, un fort développement, à l'instar des *Cahiers de physique, de chimie et d'histoire naturelle à l'usage des jeunes personnes et des gens du monde*<sup>54</sup>. C'est ainsi que, dès les années 1830, la production des ouvrages destinés à l'enseignement de la chimie en France est caractérisée par « une stratégie de ciblage et de découpage des publics qui interfère avec la politique scolaire pour segmenter et démultiplier les lecteurs »<sup>55</sup>. Si la frontière entre ouvrages scientifiques et ouvrages de vulgarisation n'est pas toujours bien nette<sup>56</sup>, celle qui sépare les ouvrages scolaires et les ouvrages de vulgarisation ne l'est pas non plus<sup>57</sup> : les livres de lecture courante (mais aussi les livres de prix, dont on peut regretter que l'étude soit trop souvent négligée par les chercheurs) ont ainsi fortement contribué à la diffusion des sciences et des techniques auprès des jeunes générations. Ce fut notamment le cas dans la France de la Troisième République : « L'œuvre de vulgarisation la plus "populaire" fut assurément *Le Tour de la France par deux enfants* dont la première édition date de 1877. [...] [Cet ouvrage] offre au lectorat le plus large une image étonnante de l'histoire et de l'état des sciences, des techniques et des industries de la France en cette seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle »<sup>58</sup>.

54 Emmanuel Le Maout, *Cahiers de physique, de chimie et d'histoire naturelle à l'usage des jeunes personnes et des gens du monde*, Paris, Paul Dupont, 1841.

55 Bernadette Bensaude-Vincent, Antonio García Belmar, José Ramón Bertomeu Sánchez, *L'émergence d'une science des manuels : les livres de chimie en France (1789-1852)*, Paris, Éd. Archives contemporaines, 2003, p. 80.

56 "I have applied the term 'textbook' to all books, whether elementary or not, provided that they contain general chemical knowledge intended for non-professional chemists" [« J'ai utilisé le terme "manuel" pour tous les ouvrages, élémentaires ou non, qui contiennent des connaissances d'ordre général sur la chimie destinées à des chimistes dont ce n'est pas la profession »] : Catherine Kounelis, « Atomism in France: chemical textbooks and dictionaries, 1810-1835 », in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry: textbooks and their audience, 1789-1939*, Canton, Watson, 2000, p. 207. Voir aussi Michael Honeyborne, « The communication of science by popular books 1700-1760 », *Paradigm*, 25, May 1998, p. 43-44.

57 David Knight, « Communicating Chemistry: the frontier between popular books and textbooks in Britain during the first half of the nineteenth century », in Anders Lundgren, Bernadette Bensaude-Vincent (dir.), *Communicating Chemistry*, op. cit., p. 187-206 ; Julia Melcón Beltrán, « Ciencia aplicada y educación popular », in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 161-199.

58 Paul Brouzeng, « La vulgarisation scientifique au XIX<sup>e</sup> siècle en France et l'esprit de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert », in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIII<sup>e</sup> siècle à l'an 2000*, Québec/Paris, Les Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2001, p. 492 ; *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme d'Augustine Fouillée) fut réédité chez Belin jusqu'en 1960, et il connut d'innombrables traductions et imitations. Voir l'étude très documentée de Marie-Angèle Félicité, *Le Tour de la France par deux enfants de G. Bruno. Rééditions, adaptations, imitations et historiographie de 1877 à nos jours. Du manuel scolaire au patrimoine : mémoire nationale et identité française ?*, mémoire de Master en histoire contemporaine sous la direction de Sylvaine Guinle-Lorinet, Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2005 ; voir aussi Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation par des enfants : romans scolaires et espaces nationaux, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Belin, 2007 (Histoire de l'éducation).

Le chevauchement entre usage domestique et usage scolaire n'a été que tardivement – et peut-être jamais totalement – levé pour certaines catégories d'ouvrages, comme les ouvrages de lecture et les anthologies.

C'est la conclusion à laquelle parvient le Britannique Ian Michael : « Il est en tout état de cause difficile, et cela se révélera peut-être impossible, de distinguer pratiquement les ouvrages rédigés dans une intention spécifiquement pédagogique de ceux qui ont été écrits pour le loisir. [...] C'est le cas, en particulier, des histoires ou des poèmes écrits pour les enfants ; c'est également le cas des anthologies, ce dont on peut donner rapidement une illustration : un ensemble, passé en revue de manière aléatoire, de vingt-sept anthologies publiées au XVIII<sup>e</sup> siècle peut être ventilé depuis celles qui ne portent aucune indication d'intention pédagogique jusqu'à celles qui sont proposées comme ouvrages pour les classes »<sup>59</sup>. Une dizaine d'années plus tard, I. Michael propose de classer les anthologies en quatre catégories : les anthologies destinées au seul usage domestique (H) ; celles qui, originellement destinées à l'usage domestique, ont pu aussi être utilisées à l'école (HS) ; celles qui étaient principalement destinées à un usage scolaire, mais qui ont pu être lues à la maison (SH) ; celles, enfin, qui ont été rédigées pour un usage purement scolaire (S)<sup>60</sup>. Mais il doit lui-même convenir, après avoir examiné quelques ouvrages, des limites de sa méthode : ici, le titre a des résonances didactiques, mais le format est domestique ; là, l'auteur déclare avoir conçu son ouvrage à la fois « pour ses élèves et pour la jeunesse en général »<sup>61</sup>...

Geoffrey Hugh Harper aborde également les questions liées à la définition et à la classification des manuels, de leurs contenus et des disciplines scolaires. Ce souci de clarification, qui doit beaucoup aux travaux de Ian Michael (d'ailleurs remercié par Harper), est un apport essentiel de son article : « Le continuum qui englobe livres scolaires et diverses catégories de livres non scolaires mérite peut-être d'être étudié en lui-même. Pour certaines disciplines, on constate une évolution depuis des livres polyvalents (*multipurpose books*) dont le but est à la fois de divertir, d'élever le sentiment moral et d'éduquer *stricto sensu*, vers une

59 "It is difficult, however, and will perhaps prove impossible, usefully to make any general distinction between works written with a specifically pedagogical purpose and those written for entertainment. [...] This is specially true of stories and verse written for children; it is also true of anthologies, from which it can be more concisely illustrated. A group of 27 anthologies, inspected at random, ranges from collections made without pedagogical intent to those which are offered as school texts" : Ian Michael, « The Historical Study of English as a Subject; a Preliminary Inquiry into some Questions of Methods », *History of Education*, 8, 3, 1979, p. 202.

60 Ian Michael, "Home or school?", *Paradigm*, 3, July 1990, p. 11.

61 "... for my pupils, as well as for young people of every description" : id.



différenciation nette entre livres scolaires et livres non scolaires. Si l'on peut trouver un moyen d'évaluer la « manuéritude » (« *textbookness* »), il serait intéressant d'étudier à quels moments les différentes disciplines ont atteint les divers degrés de la différenciation du livre scolaire »<sup>62</sup>.

On retrouve semblables analyses dans le monde latin. Le Brésilien Leonardo Arroyo, par exemple, écrivait dès 1968 : « Il n'y a pas, au siècle dernier, de séparation nette entre les livres de pur divertissement et ceux de lecture pour l'acquisition des connaissances et l'étude dans les écoles »<sup>63</sup>. Trente ans plus tard, Paolo Bianchini dresse un bilan similaire : « Si le processus de spécialisation du livre d'instruction comme son évolution vers le manuel au cours du XIX<sup>e</sup> siècle apparaissent clairement, tant dans la définition du contenu des ouvrages, qui prirent d'ailleurs des formes extrêmement diverses suivant les matières dont ils traitaient et le niveau des élèves auxquels ils s'adressaient, que dans la professionnalisation de ceux qui les produisaient – éditeurs et auteurs –, de telles transformations ont eu aussi des retombées sur la définition des lecteurs. Il est indéniable que, dans les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle encore, la distinction entre livres scolaires et livres destinés à un public extra-scolaire est demeurée bien fragile »<sup>64</sup>. Mais ce « flou » ne résulte-t-il pas d'une connaissance encore imparfaite des phénomènes économiques ? Aujourd'hui, les productions scolaires se caractérisent par la modicité relative de leur coût unitaire, conséquence de l'importance des chiffres de tirage et, dans de nombreux pays, des subventions publiques dont elles bénéficient. Si le marché de l'édition scolaire et le rôle qu'a exercé la puissance publique dans sa régulation et son développement aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont fait ces quinze dernières années l'objet d'études dans de nombreux pays, les questions

---

62 *"This continuum of textbooks with various non-textbook categories is perhaps itself worthy of study. Some subjects show a development from 'multipurpose' books, intended simultaneously for entertainment, moral uplift, and education stricto sensu, to a clear differentiation of textbooks from non textbooks. If a means for assessing 'textbookness' could be found, it would be of interest to study the times at which different subject reached different degrees of textbook differentiation"* : Geoffrey Hugh Harper, « Textbooks : an under-used Source », art. cit., p. 33.

63 « Não ha uma nítida separação entre os livros de entretenimento puro e os de leitura para aquisição e estudo nas escolas, durante o século passado » : Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*, São Paulo, Melhoramentos, 1968, p. 93.

64 « Se il processo di specializzazione del libro per l'istruzione e la sua evoluzione in manuale nel corso dell'Ottocento appaiono ben visibili nella definizione del contenuto dei testi, i quali assunsero forme estremamente diverse a seconda delle materie che trattavano e del livello degli studenti a cui si rivolgevano, così come nella professionalizzazione di coloro che li producevano – editori ed autori – tali trasformazioni determinarono sensibili ricadute anche nella definizione dei lettori. Sino ancora ai primi decenni dell'Ottocento, infatti, rimase labile la distinzione tra testi scolastici e libri destinati a un pubblico extra-scolastico » : Paolo Bianchini, « Una fonte per la storia dell'istruzione... », art. cit., p. 179.

financières (celle du prix de vente notamment), n'ont en revanche encore guère été abordées par les historiens.

#### 4 – Littérature scolaire et littérature d'enfance et de jeunesse

Une autre question récurrente, et qui n'est pas sans relation avec la précédente, est celle des liens entre la littérature d'enfance et de jeunesse (*children literature*) et la littérature scolaire. Si la littérature d'enfance et de jeunesse se définit avant tout par son public, autrement dit si l'on n'envisage que l'âge des lecteurs, la littérature scolaire pourrait être conçue comme une catégorie voisine de la littérature de jeunesse, voire un sous-ensemble de cette littérature, sauf à en exclure (peut-être) les degrés supérieurs et (à coup sûr) les livres destinés aux maîtres – ce qui pose d'ailleurs de sérieux problèmes de méthodes.

C'est l'opinion que soutient Luís Vidigal quand il pose la littérature d'enfance et de jeunesse comme un concept générique : en ce sens, les livres pour enfants constituent l'instrument le plus important du processus d'acculturation auquel ont été soumis les jeunes Portugais alphabétisés. Ils ont donné lieu à des formes littéraires et iconographiques variées, ils poursuivent des objectifs spécifiques et adoptent des structures particulières, mais ils assument tous la même fonction socialisatrice. Vidigal les répartit selon trois catégories : les catéchismes et les livres de formation morale ou civique (dont les intentions éducatives sont délibérées), les manuels scolaires (qui ont des finalités avant tout liées à l'instruction), et enfin les ouvrages pour la jeunesse (qui, caractérisés à l'origine par une intention de formation, ont évolué vers des produits visant principalement à divertir, sans abandonner pour autant leur souci d'éducation)<sup>65</sup>.

C'est le parti qu'ont pris nombre de bibliothécaires en intégrant les livres de classes dans les fonds de littérature de jeunesse<sup>66</sup> ; c'est aussi la position qu'ont adoptée certains chercheurs quand ils ont entrepris de constituer des répertoires, notamment pour la période antérieure au développement des systèmes éducatifs

65 Luís Vidigal, « Entre o exótico e o colonizado : imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal imperial (1890-1945) », in Antonio Novoa, Marc Depaepe, Erwin Johannimgmeyer, Diana Soto Arango (dir.), *Para uma história da educação colonial. Hacia una historia de la educación colonial*, Porto/Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA, 1996, p. 384.

66 John Edmund Vaughan, *The Liverpool Collection of Children's Books : geography textbooks in English published before 1914*, Liverpool, University of Liverpool, Education Library, 1983.



nationaux<sup>67</sup>. La frontière entre les livres scolaires et les livres de jeunesse apparaît donc incertaine et ondoyante<sup>68</sup>. Aussi longtemps que les politiques nationales du livre scolaire, qui se mettent en place à partir de la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle (dès 1777 en Pologne<sup>69</sup>, en 1793 en France<sup>70</sup>, en 1813 en Espagne<sup>71</sup>, en 1834 en Grèce<sup>72</sup>, etc.), n'ont pas produit leurs effets, les deux genres se trouvent étroitement imbriqués<sup>73</sup>. C'est ce qu'observe Françoise Huguét pour la production française : « D'un côté, les livres amusants se veulent aussi instructifs et, d'un autre côté, les manuels (de géographie, d'histoire, de sciences, etc.) sont truffés d'anecdotes, d'historiettes et de contes moraux, selon l'idée très répandue alors de rendre l'instruction "utile et amusante" »<sup>74</sup>.

L'incertitude est tout particulièrement forte quand il s'agit des niveaux préélémentaire et élémentaire<sup>75</sup>, et encore davantage quand le livre est une denrée rare : « De nombreux collectionneurs ne considèrent pas les premiers livres de lecture (*primers*) comme des livres pour enfants, écrivait Charles-Frederick Heartman dans les années 1920. Il est possible qu'ils ne le soient pas au sens strict, surtout si on définit les livres pour enfants comme des publications destinées à les amuser ou les divertir. Tenter de différencier ces publications par une stricte définition, c'est s'aventurer sur un terrain glissant car, bien entendu, il faut tenir compte de leur imbrication, pour ne rien dire du fait qu'après tout, les livres de lecture

67 Par exemple : Alexander Law, *Schoolbooks and textbooks in Scotland in the 18th century: a handlist, with introduction and notes*, Edinburgh, National Library of Scotland, 1989 ; Michel Manson, *Rouen, le livre et l'enfant de 1700 à 1900 : la production rouennaise de manuels et de livres pour l'enfance et la jeunesse*, Paris, INRP, 1993 ; Petrus J. Buijnsters, Léontine Buijnsters-Smets, *Bibliografie van Nederlandse school- en kinderboeken 1700-1800*, Zwolle, Waanders, 1997.

68 John Fauvel, « On the border of textbooks and children's books: D. E. Smith's "Number Stories of Long Ago" », *Paradigm*, 3, July 1990, p. 3-5.

69 Czesław Majorek, « Podręczniki Komisji Edukacji Narodowej w aspekcie rozwiązydiactycznych (1777-1792) » [Les livres scolaires de la Commission d'Éducation nationale analysés du point de vue des méthodes d'enseignement (1777-1792)], *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, XVI, 1973, p. 69-140.

70 Alain Choppin, Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France. Recueil des textes officiels (1791-1992)*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993 (Collection Emmanuelle, 4).

71 Manuel de Puelles Benítez, « La política del libro escolar en España (1813-1939) », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 47-68.

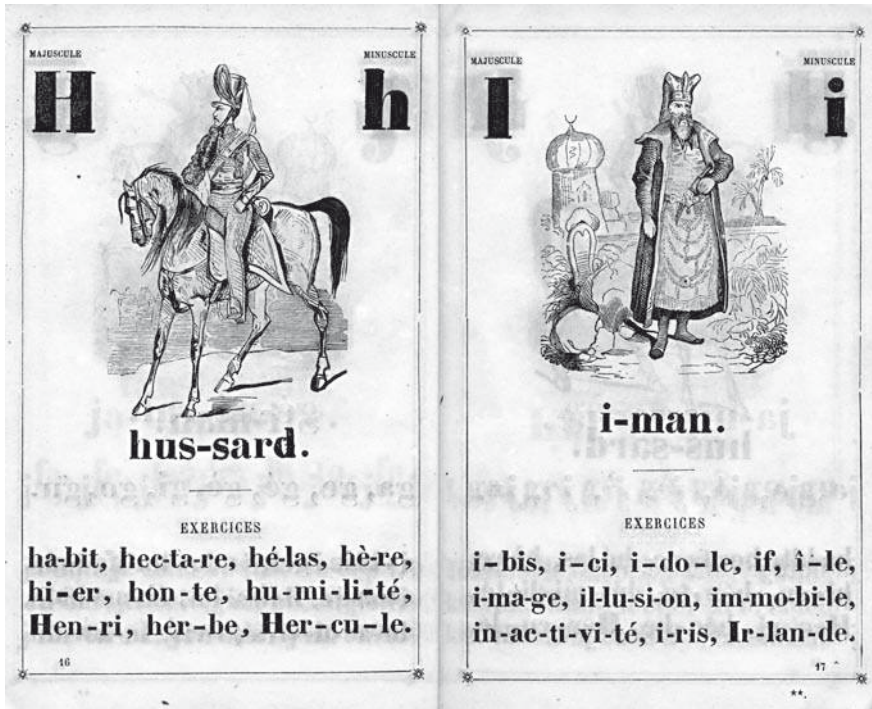
72 Christina Koulouri, Ekaterini Venturas, « Les manuels scolaires dans l'État grec », *Histoire de l'éducation*, n° spécial 58, op. cit., p. 9-26.

73 La question est particulièrement ardue pour les pays qui, comme l'Angleterre, n'ont pas (ou ont tardivement) organisé leur système éducatif dans un cadre national ou régional.

74 Françoise Huguét, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot*, Paris, INRP/Klincksieck, 1997, p. 13.

75 Un exemple tout récent en est donné par la contribution d'Anne Staples qui, malgré son titre, est consacrée pour l'essentiel aux manuels d'apprentissage de la lecture au Mexique : « Literatura infantil y de jóvenes en el siglo XIX », in Lucia Martínez Moctezuma (dir.), *La infancia y la cultura escrita*, Mexico, Siglo XXI editores/Universidad autónoma de Morelos, 2001, p. 339-350.

ont été, au moins jusqu'à la Révolution américaine, les seuls ouvrages que les enfants aient possédés »<sup>76</sup>.



Reproduction des pages 17 et 18 de *L'Alphabet pour les enfants illustré de jolies vignettes gravées par Porret*, Paris, Garnier frères, 1860, 36 p. Format : 15,5 x 10 cm.

Source : Bibliothèque de l'INRP.

Il faut en effet se départir de la conception contemporaine de la littérature d'enfance et de jeunesse, conception où le plaisir de la lecture et l'appel à l'imaginaire tiennent une place essentielle. Les ouvrages destinés aux jeunes enfants ont longtemps eu pour objectifs essentiels l'édification religieuse, la soumission

<sup>76</sup> "Many collectors do not consider Primers children's books. Perhaps in a strict sense they are not, particularly when one defines children's books as something gotten out for the amusement or entertainment of children. Any strict definition trying to differentiate will tread on dangerous grounds for, of course, there is the interlocking character to be considered, to say nothing from the fact that, after all, at least until the American Revolution, Primers were practically the only books owned by children" : Charles Frederick Heartman, *American primers, Indian primers, Royal primers, and thirty-seven other types of non-New-England primers issued prior to 1830; a bibliographical checklist embellished with twenty-six cuts, with an introduction & indexes compiled by Charles F. Heartman*, Highland Park (New Jersey), H. B. Weiss, 1935, p. XVII.

aux codes moraux et sociaux ou encore, plus près de nous, la transmission de savoirs « utiles » ou l'inculcation de valeurs patriotiques. L'idée qu'un enfant ait un matériel de lecture approprié à son âge et à ses centres d'intérêts est un phénomène relativement récent.

Anne-Élisabeth Spica constate ainsi que l'invention, dans la France du XVII<sup>e</sup> siècle, d'une littérature de jeunesse « scolarisée », associant souvent l'image au texte, est pour nous paradoxale : « Ces livres dont on préconise la lecture, ces livres que l'on présente comme littérature à la jeunesse [...] sont des ouvrages qui relèvent, selon nos critères, de l'érudition »<sup>77</sup>. En Angleterre, cette évolution fut précoce, comme l'illustre la collection des ouvrages de John Newbery, constituée au début des années 1740, parce que dans ce pays, rappelle Christopher Stray, l'émergence d'une société urbaine et d'une élite de riches propriétaires suscita un intérêt nouveau pour l'éducation : « Ce nouveau monde [des enfants], pour lequel d'aucuns ont pu dire que le capital pouvait être transformé en culture, comportait lui-même une dimension commerciale au travers de la publication de livres destinés aux enfants »<sup>78</sup> ; ce secteur connut un développement d'autant plus important dans ce pays que la puissance publique se préoccupa des questions éducatives beaucoup plus tardivement qu'ailleurs. Dans son étude, déjà ancienne, sur l'histoire de la littérature de jeunesse, Monica Kiefer remarquait que ce phénomène s'observe seulement à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle aux États-Unis : « La Révolution américaine correspond non seulement au début de la liberté politique pour le peuple américain, mais aussi à l'émancipation de l'enfant américain »<sup>79</sup>. Keith Hoskins pense, de même, que le premier ouvrage anglais de lecture qui tienne compte de la psychologie de ses jeunes lecteurs (il leur propose, notamment, deux volumes distincts suivant leur âge) est *Cobwebs to catch flies, or dialogues in short sentences, adapted to children from the age of three to eight years*, publié en 1783 par Lady Eleanor Fenn chez J. Marshall à Londres. Mais c'est aussi, paradoxalement, cette « révolution pédagogique » qui lui fait considérer cet ouvrage comme un livre scolaire : « Des

77 Anne-Élisabeth Spica, « Si la lecture m'était contée : littérature de jeunesse et ouvrages didactiques au XVII<sup>e</sup> siècle », in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes de colloque*, Metz, Université de Metz, 1996, p. 20-21.

78 Christopher Stray, « *Quia nominor leo...* », art. cit., p. 74-75.

79 « *The American Revolution marked the beginning not only of the political freedom of the American people, but also the emancipation of the American child* » : Monica Kiefer, *American children through their books*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1948, p. 229. L'ouvrage, bien que déjà ancien, comporte une importante bibliographie sur l'histoire de la littérature de jeunesse (dont certaines références sur la littérature scolaire).

livres comme *Cobwebs* reconnaissent soudain que celui qui apprend est une partie du problème de l'apprentissage »<sup>80</sup>.

Si certaines productions destinées à la jeunesse ont pu accéder à un statut scolaire, tels *Milot*, de Charles Vildrac, en France, ou *Il Viaggio per l'Italia di Giannettino*, de Carlo Collodi, dans la péninsule italienne<sup>81</sup>, l'inverse est également vrai. Le manuel que publie en 1920 le brésilien José Bento Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, met en scène une petite fille d'une dizaine d'années, Narizinho, et sa poupée, Emilia, une poupée qui parle, discute, argumente, conteste et dont l'irrespect n'a d'égal que la curiosité<sup>82</sup>. L'ouvrage connaît un succès considérable et Monteiro Lobato monte alors sa propre maison d'édition, Editoria Nacional – c'est aujourd'hui l'une des plus importantes maisons d'édition scolaire brésiliennes, IBEP/Nacional – pour exploiter les droits des éditions ultérieures ; il crée une collection d'ouvrages destinés cette fois à la jeunesse, mais très semblables au manuel initial, comme *Emilia e a Aritmética*, qui met en scène, à côté d'Emilia, une autre poupée qui deviendra tout aussi populaire parmi les Brésiliens, le Visconde (vicomte) de Sabugosa. Aujourd'hui, et depuis près d'un demi-siècle, la télévision brésilienne présente des séries très populaires qui mettent en scène les personnages des manuels de Monteiro Lobato, et des musiques ont même été spécialement composées pour ces émissions. On voit ici que, dans un pays qui n'a pas de tradition de lecture familiale, c'est par le biais de l'école que s'est pris le goût de lire et que la frontière entre livre scolaire et livre de jeunesse est parfois on ne peut plus ténue.

En définitive, ce ne serait pas le contenu explicite, mais la destination du livre qui resterait le critère décisif. Le livre de jeunesse se définit alors, selon Françoise Huguet, par défaut : « Dès qu'un ouvrage est explicitement et exclusivement destiné à une institution scolaire, il sera considéré comme manuel et exclu [du corpus des livres de jeunesse] »<sup>83</sup>. Reste cependant le cas, loin d'être marginal,

80 "Books like *Cobwebs* suddenly acknowledge that the learner is part of the learning problem": Keith Hoskin, « Further Moves towards a Definition », *Paradigm*, 3, July 1990, p. 9. Sur l'ouvrage de Lady Fenn, dont le titre pourrait se traduire par « Des toiles d'araignée pour attraper des mouches », voir Joyce Irene Whalley, *Cobwebs to Catch Flies: illustrated books for the nursery and schoolroom, 1700-1900*, London, Elek, 1974.

81 Charles Vildrac, *Vers le travail, Milot*, Paris, SUDEL, 1933 ; Carlo Collodi, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino*, Florence, F. Paggi, 1882-1886, 3 vol.

82 Marisa Lajolo, Regina Zilberman, *Literatura infantil brasileira. História e Histórias*, São Paulo, Editora Atica, 1985.

83 Françoise Huguet, *Les livres pour l'enfance...*, op. cit. C'est aussi le mode de définition qu'en donne aujourd'hui le Syndicat national de l'édition dans *L'édition de livres en France*, Paris, SNE, 1999, p. 59 sqq. : « Il s'agit de tous les ouvrages destinés aux jeunes de moins de quinze ans, à l'exclusion des ouvrages scolaires ».

des ouvrages qui s'adressent explicitement à la fois au milieu scolaire et au milieu familial et celui, beaucoup plus récent et assurément pas limité à la France, de la pénétration progressive des ouvrages de littérature de jeunesse dans l'ensemble du cursus scolaire<sup>84</sup>.

## 5 – Livres scolaires et livres religieux

Une autre frontière tout aussi délicate à tracer est celle qui sépare le livre scolaire du livre religieux<sup>85</sup>. On peut d'ailleurs se poser la question de savoir si cette distinction a réellement toujours un sens, tant l'imbrication entre religion et éducation a été ou est, dans bien des contrées, forte sinon *de facto* inextricable. L'évangélisation, protestante notamment, a été un important facteur d'alphabétisation. Les missions ont été, et demeurent dans certains pays, un élément essentiel du développement de la scolarisation ; grâce aux activités éditoriales internationales de certaines communautés, elles ont participé et participent toujours, dans le domaine éducatif notamment, de la circulation et de la diffusion des idées et des imprimés<sup>86</sup>.

C'est initialement sur des textes dont le contenu ressortit à la religion que se sont effectués les premiers apprentissages, dans la chrétienté notamment : les premiers livres de lecture européens sont les psautiers, les livres d'heures ou encore les catéchismes, dont l'organisation par demandes et par réponses survivra longtemps au message religieux originel<sup>87</sup>. Et même quand les pouvoirs publics

84 Nicole Robine, « L'apparition et le développement de la scolarisation de la littérature de jeunesse à travers les enquêtes sur la lecture des jeunes en France (1954-1995) », in Pierre-Marie Beaude, André Petitjean, Jean-Marie Privat, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, op. cit., p. 33-46.

85 Leslie Howsam, « Beliefs, Ideologies, Technologies : Locating Religion in the History of the Book », in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre et de l'édition...*, op. cit., p. 414-421.

86 Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type : les frères des Écoles chrétiennes, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 85, janvier 2000, p. 3-24. Voir aussi le catalogue informatisé des manuels publiés par la communauté des frères des Écoles chrétiennes dans une vingtaine de pays (plus de plus de 8 500 titres en ligne au 1<sup>er</sup> janvier 2008) à l'adresse : <http://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/diaspora/francais/fec.html>

87 La forme d'exposition catéchétique n'a pas seulement été utilisée pour la formation religieuse, mais aussi pour la formation civique, politique, agraire, etc. « D. Qu'est-ce qu'un catéchisme ? R. Un catéchisme est l'explication raisonnée, par demandes et par réponses, et d'une façon simple et abrégée, des préceptes d'une croyance, d'une doctrine et, en général, de toute connaissance pouvant former un enseignement rudimentaire fondamental » : Élie Cassiat, *Petit catéchisme national*, Nevers, Mazon, ca 1900, p. 9 (référence aimablement fournie par Jean-Charles Buttier). Voir aussi, parmi de très nombreuses publications : Anne Staples, « El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX », in Roderic Ai Camp (dir.), *Los intelectuales y el poder en México. Memorias de la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Estadounidenses*, Mexico/Los Angeles, El Colegio de Mexico/University of California, 1991, p. 491-506 ; Eugenia Roldán Vera, « Reading in Questions and Answers : the catechism as an educational genre in early independent Spanish America », *Book History*, 4, 2001, p. 17-48 ; Alfonso Capitan Diaz, *Los catecismos políticos en España, 1808-1822*, Granada, Caja de Ahorros, 1978 ; Barnabé Bartolomé Martínez, « El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequético », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 399-424.

prennent des mesures pour organiser un enseignement populaire, le catéchisme constitue souvent le premier manuel qui est mis entre les mains des enfants, comme par exemple en Suède, avec le *Petit catéchisme* de Martin Luther<sup>88</sup>. La langue a d'ailleurs gardé des traces patentes des origines religieuses de la littérature scolaire : c'est le cas de l'italien *saltiero* (psautier), qui continue jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle à être employé conjointement avec *abecedario* ; ou de l'allemand *Fibel*, substantif qui est toujours utilisé de nos jours et pour lequel les dictionnaires donnent les synonymes *Erstlesebuch* (premier livre de lecture) ou *Lesebuch für Anfänger* (livre de lecture pour débutants), c'est-à-dire l'équivalent de l'anglais *primer*. Ce terme n'a rien à voir avec le mot qui désigne une agrafe ou une fibule : il s'agit de la prononciation enfantine et déformée de l'allemand *Bibel*, les premiers alphabets et livres de lecture ayant été composés d'expressions ou de courts passages empruntés à la Bible<sup>89</sup>. De même, le substantif anglo-saxon *primer*, qui désigne à l'origine un livre de prières destiné aux laïcs, renverrait à l'office monastique de prime (*prima hora*)<sup>90</sup>. On voit ici encore que souvent les mots survivent aux choses qu'ils ont un temps désignées, puisque certains de ces termes s'appliquent aujourd'hui à des ouvrages qui ne présentent aucun contenu religieux<sup>91</sup>.

La question des rapports entre littérature scolaire et littérature religieuse semble plus claire dès lors que, dans l'espace scolaire, l'enseignement de la religion s'effectue, comme pour les autres « matières », à l'aide d'un manuel particulier. Cela suppose une sécularisation des contenus d'enseignement qui non seulement n'est pas universelle, mais qui, quand elle s'est produite, ne s'est pas faite partout au même rythme ni dans des conditions identiques. On a généralement tendance à considérer que les Églises protestantes ont plutôt accompagné ce processus de sécularisation tandis que l'Église catholique l'aurait combattu. C'est ainsi qu'en France, la laïcisation des programmes et l'exclusion de l'école publique de tous les manuels d'enseignement de la religion en 1882 ont provoqué une partition non

88 Dr M. Luthers *Lilla katekes i sitt ursprungliga skick efter en på biblioteket i Strengnäs förvarad upplaga af år 1579*, Stockholm, 1843. L'enseignement primaire suédois fut organisé par un décret de 1842 et placé sous la tutelle de l'Église.

89 Renate Schäfer, « Die gesellschaftliche Bedingtheit des Fibelinhalts. Ein Beitrag zur Geschichte des Erstlesebuchs. Teil IV », *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, XII, 1972, p. 105-138 ; Michael Beyer, « Der Katechismus als Schulbuch ; das Schulbuch als Katechismus », in Heinz-Werner Wollersheim (dir.), *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historische Perspektive*, Leipzig, Leipziger Universität Verlag, 2002, p. 97-106.

90 *Catholic Encyclopedia*, New York, R. Appleton, 1907-1912, vol. XII, entrée « Primer ».

91 Par exemple, pour la période 1950-1990 dans l'ex-R.D.A. : Bärbel Mager, « Zum Mädchen- und Frauenbild in Kinderliteratur des DDR : am Beispiel der Fibeln und der "ABC-Zeitung" 1950-1990 », in Peter Drewek, *Ambivalenzen der Pädagogik*, Wernheim, 1995, p. 281-288.



seulement du système éducatif, mais aussi de l'édition scolaire dans le contexte d'une « guerre des manuels ».

Certains chercheurs estiment que cette sécularisation des contenus éducatifs correspond à la naissance du manuel moderne : c'est notamment le cas pour Hilde Coeckelberghs<sup>92</sup>, qui situe cet événement en Allemagne à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, avec la publication à Potsdam, en 1776, du premier livre de lecture que l'on puisse considérer comme profane, *Der Kinderfreund*, de Friedrich Eberhard von Rochow, ouvrage qui fut maintes fois réédité et traduit dans de multiples langues. C'est aussi l'avis de Hermann Helmers, qui a calculé que seuls 10 % du contenu de cet ouvrage renvoient à l'instruction religieuse, contre 70 % à des exemples moraux et 20 % à des conseils pratiques<sup>93</sup>. Joachim Max Goldstrom partage également cette opinion et il place la sécularisation des contenus éducatifs dans le monde anglo-saxon au début des années 1830 en Irlande, processus qui gagna ensuite rapidement la Grande-Bretagne<sup>94</sup>.

La question n'est pourtant pas aussi simple, car la définition de l'édition religieuse ne va pas non plus de soi. Yvan Cloutier note ainsi qu'à côté de la définition que l'on en donne habituellement, centrée sur les contenus (« l'ensemble des imprimés dont les titres ont une connotation religieuse explicite : spiritualité, Bible, morale, théologie, livres de prière, etc. »), on peut en proposer aujourd'hui une autre, plus large, qui, prenant appui sur la finalité de l'éditeur, « inclut tout titre produit dans une visée évangélicatrice, sans égard à la connotation explicite du contenu »<sup>95</sup>. Il peut donc y avoir perméabilité non seulement entre édition religieuse et édition scolaire, mais aussi entre édition religieuse et édition pour la jeunesse.

92 « Es muß profane Texte enthalten. [...] Das eigentliche Schullesebuch mit weltlichem Inhalt entstand in Deutschland im Jahre 1776 » [« Il doit contenir des textes profanes. [...] Ce n'est qu'en 1776 qu'apparut en Allemagne le véritable manuel scolaire de lecture avec un contenu profane »] : Hilde Coeckelberghs, « Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung. Methodologische Überlegungen », art. cit., p. 10.

93 Hermann Helmers, *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*, Stuttgart, E. Klett, 1970, p. 158.

94 C'est ainsi que la première leçon du *Fourth Book* publié en 1834 par les *Irish Commissioners* (il s'agit du premier des ouvrages rédigés par le bureau des commissaires chargés de l'organisation du système éducatif et de la rédaction de nouveaux manuels) a pour titre *Animal and vegetable life*. À peine 50 pages, sur les 340 que compte l'ouvrage, sont consacrées à la religion (à l'histoire sainte essentiellement) : Joachim Max Goldstrom, *The Social Content of Education, 1808-1870 : a study of the working class school reader in England and Ireland*, Shannon, Irish University Press, 1972.

95 Yvan Cloutier, « Les communautés éditrices et l'avenir du livre religieux », in Jacques Michon, Jean-Yves Mollier (dir.), *Les mutations du livre...*, op. cit., p. 422-423. C'est cette seconde approche qui est implicitement adoptée par frère Michel Albéric, Jacques Mignon, « L'édition religieuse en France », in Pascal Fouché (dir.), *L'édition française depuis 1945*, op. cit., p. 279-311.

### III – Supports, modalités de diffusion et d’usage

Pour la plupart de nos contemporains, les manuels sont des livres imprimés. Une telle représentation résiste-t-elle à l’analyse ?

#### 1 – Les manuels manuscrits

Il convient tout d’abord de lever une ambiguïté terminologique. Il ne s’agit pas ici de traiter des ouvrages imprimés à l’aide de caractères semblables à ceux de l’écriture manuelle qui furent publiés du début du XIX<sup>e</sup> siècle au milieu du XX<sup>e</sup> siècle pour exercer élèves ou adultes à la lecture des documents manuscrits ou à la reproduction calligraphique<sup>96</sup>. La question qui nous préoccupe pourrait se formuler ainsi : existe-t-il des manuels manuscrits ou, si l’on préfère, des ouvrages non imprimés qui peuvent être considérés comme des manuels ?

Pour l’historien Henri-Irénée Marrou, le manuel scolaire existe déjà dans l’Antiquité, quand le support est encore le rouleau de papyrus (*volumen*) : « Déroulons le précieux manuel scolaire qu’est le papyrus Guéraud-Jouguet ; il commençait par des leçons tout à fait élémentaires, syllabes et probablement même alphabet, pour s’élever à une anthologie de textes poétiques d’une réelle difficulté ; son étude complète devait certainement exiger plusieurs années »<sup>97</sup>. Indépendamment du support, c’est ici l’organisation du document – la présentation des contenus suivant une progression qui va du simple au complexe – qui valide l’appartenance à la catégorie des manuels scolaires.

Pierre Riché lie l’apparition du manuel à celle, au début de l’ère chrétienne, du *codex*, manuscrit consistant en un assemblage de feuilles de parchemin reliées ou cousues, de forme semblable à nos livres actuels, qui rend la manipulation plus aisée<sup>98</sup>. Pour d’autres, comme Henri-Jean Martin, l’avènement du manuel est à mettre en rapport avec la naissance et le développement des universités, au XIII<sup>e</sup> siècle en Occident<sup>99</sup> : se diffusent alors « des manuscrits de moyen et de petit

96 Agustín Escolano Benito, « Los manuscritos escolares », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 345-372.

97 Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, Paris, Seuil, cop. 1948, vol. 1 : « Le monde grec », p. 233.

98 Pierre Riché, *Éducation et culture dans l’Occident barbare VI<sup>e</sup>-VII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Seuil, 1962, p. 510-530.

99 Michael Baldzuhn, « Avian im Gebrauch. Zur Werwendung von Schulhandschriften im Unterricht », in Christel Meier, Dagmar Hüpper, Hagen Keller (dir.), *Der Codex im Gebrauch. Akten des Internationalen Kolloquiums 11. – 13. Juni 1992*, Munich, Wilhelm Fink Verlag, 1992, p. 183-196 (Münstersche Mittelalter-Schriften, 70).



format destinés à l'enseignement (manuels et recueils de textes) »<sup>100</sup>, en lien avec l'institution d'un système de multiplication et de diffusion de copies de manuscrits certifiées, la *pecia*<sup>101</sup>. Parallèlement, l'organisation spatiale de la page et la généralisation des outils de lecture moderne (capitulation, index, etc.) traduisent la substitution d'une lecture rapide et fragmentaire à une lecture fondée sur la seule mémoire<sup>102</sup>.

Si l'apparition et le développement de l'imprimerie ne constituent pas, comme l'a montré Henri-Jean Martin, une rupture brutale avec les usages précédents, cette révolution technologique est cependant à l'origine de l'édition scolaire moderne, caractérisée notamment par l'abondance des tirages, la continuité de la production et l'obsolescence de plus en plus rapide des produits : « par bien des côtés, le marché du livre scolaire est dans l'industrie éditoriale la queue qui remue le chien, comme dit le proverbe »<sup>103</sup>. L'un des premiers ouvrages sortis des presses de la Sorbonne fut d'ailleurs un modèle de style latin pour la jeunesse, les *Lettres* de Gasparin de Pergame, que la tradition désigne comme le premier manuel scolaire français<sup>104</sup>.

La généralisation de l'imprimerie signe-t-elle pour autant la disparition des manuels manuscrits (*Schulhandschriften*) ? La question a quelque pertinence, mais il est difficile d'y apporter une réponse claire parce que les documents de ce type ne sont pas déposés dans les bibliothèques et que, dans la mesure où ils ont existé, leur reproduction a nécessairement été restreinte, leur diffusion confidentielle et leur préservation aléatoire. On repère bien des ouvrages qui ressemblent à des manuels manuscrits, mais ce sont le plus souvent des cours pris en note par des étudiants<sup>105</sup> ; on trouve parfois, dans des archives d'établissement, des archives municipales, ou encore chez des bouquinistes, des manuscrits d'ouvrages apparemment jamais

100 Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, *op. cit.*, p. 101. Voir aussi Hedwig Gwosdek, *A checklist of English grammatical manuscripts and early printed grammars ca 1400-1540*, Münster, Nodus-Publ., 2000 (The Henry Sweet Society studies in the history of linguistics, 6).

101 Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, *L'apparition du livre...*, *op. cit.*, p. 24-26.

102 Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (dir.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997, p. 125-126 (L'Univers historique).

103 "In many respects, the textbook market is the proverbial tail that wags the dog in the publishing industry" : Philip G. Altbach, *The Knowledge Context: comparative perspectives on the distribution of knowledge*, Albany, State University of New York Press, 1987, p. 6.

104 *Gasparini pergamensis clarissimi oratoris epistolarum liber foeliciter incipit*. Sur cet ouvrage, voir Jacques-Charles Brunet, *Manuel du libraire et de l'antheur de livres*, Paris, Didot, 1861, vol. 2, col. 1498.

105 Voir [http://www.inrp.fr/she/cours\\_magistral/cm\\_ress\\_doc.html](http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/cm_ress_doc.html)

reproduits ni imprimés<sup>106</sup>, manuels destinés à un illustre élève<sup>107</sup> ou œuvres d'obs-curs instituteurs le plus souvent ; on a identifié quelques fonds, généralement liés à l'ouverture de concours pour la composition d'ouvrages scolaires<sup>108</sup> ; on dispose aussi de très rares catalogues<sup>109</sup>. En l'absence, à notre connaissance, de travaux spécifiques, cette question reste ouverte. Un certain nombre de témoignages de chercheurs qui ont travaillé, avec de tout autres préoccupations, sur des fonds d'archives encore non inventoriés laissent cependant à penser que de tels manuels manuscrits ont certainement circulé localement jusqu'à une époque assez récente<sup>110</sup>.

## 2 – Les feuilles classiques : le chaînon manquant ?

Les « feuilles classiques », récemment étudiées par Marie-Madeleine Compère, constituent des produits éditoriaux utilisés dans les collèges des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles pour la prélection des textes latins et grecs<sup>111</sup>. Avant l'imprimerie, le régent dictait le texte dont il allait faire la prélection, avant de passer à son explication. Dans sa définition complète, la « feuille classique » est composée de deux entités : un livret imprimé, qui reproduit le texte à expliquer et comporte dans l'interligne et/ou la marge des annotations manuscrites ; un cahier annexe entièrement manuscrit, relié à la suite du texte imprimé. Ces divers lieux d'annotation (interligne, marge et cahier annexe) correspondent, en gros, aux trois niveaux d'explication du texte

106 Ruth Franke, *Peter van Zirns Handschrift; ein deutsches Schulbuch vom Ende des 15. Jh.*, Berlin, E. Ebering, 1932 (Germanische Studien, Heft 127).

107 Oscar de Incontrera, « Un précieux manuscrit de la bibliothèque de Trieste : la grammaire latine de Louis XVII », *Cahiers Louis XVII*, 14, 1998, p. 13-28.

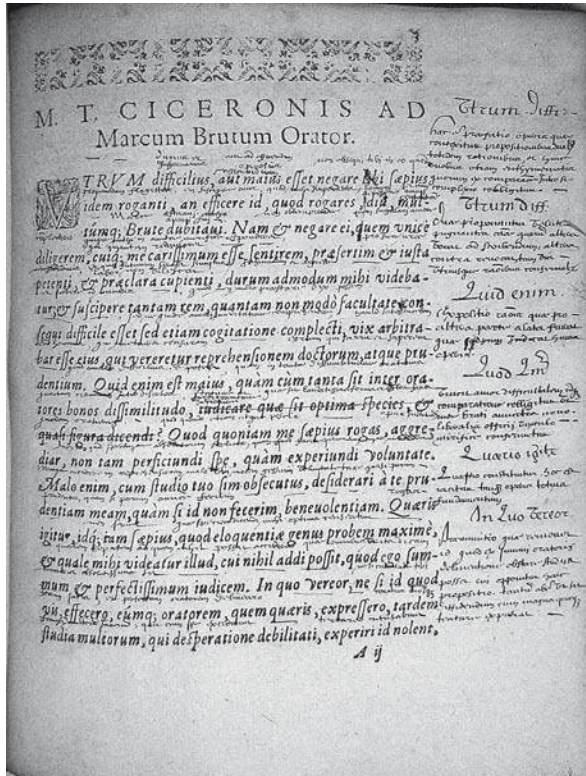
108 Sont conservés aux Archives nationales de France une série de manuscrits adressés au jury du concours des livres élémentaires de l'an II (F<sup>17</sup> 1331b), ainsi qu'au jury d'un concours ouvert au printemps 1830 pour la composition d'un livre de lecture courante (F<sup>17</sup> 1331b, F<sup>17</sup> 11 649 et 11 650). En France, l'obligation de soumettre l'utilisation des manuels dans les classes à l'autorisation préalable d'une commission qui décida, dès 1811, de n'examiner que les ouvrages imprimés, limita certainement le nombre des productions manuscrites.

109 Olivier Réjean, Fernand Boulet, *Catalogue descriptif de quelques manuels scolaires manuscrits datant de 1811 au début du XX<sup>e</sup> siècle, en possession des Archives et exposés à la Bibliothèque à l'occasion de la Semaine nationale de l'éducation du 30 mars au 3 avril 1981*, L'Assomption, Collège de L'Assomption, Archives et Bibliothèque, 1981.

110 « Le document montre des signes d'usage intense, les pages sont lustrées et noircies par des générations de doigts professoraux » : Ollivier Hubert, « Un manuel manuscrit d'histoire moderne au Collège de Montréal au début du XIX<sup>e</sup> siècle », in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire..., op. cit.*, partie 9, texte 4, p. 3. Pierre Caspard a également rencontré des manuels manuscrits rédigés au XVIII<sup>e</sup> siècle et destinés à l'enseignement primaire dans les archives de la Principauté de Neuchâtel, en Suisse.

111 Marie-Madeleine Compère, « Les "feuilles classiques", un support pour la prélection des textes latins et grecs (XVI<sup>e</sup>-XVII<sup>e</sup> siècles) », consultable en ligne à l'adresse : [http://www.inrp.fr/she/cours\\_magistral/expose\\_feuilles\\_classiques/expose\\_feuilles\\_classiques\\_complet.htm](http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm)

(paraphrase latine, commentaire détaillé de certaines tournures ou expressions, commentaire plus global).



Reproduction de la page 3 de Cicéron, *Ad Marcum Brutum orator*, annotée par l'élève Jean Robert en 1614. Format : Petit in-4°.

Les annotations marginales comportent strictement l'explication du texte à la suite du rappel des premiers mots du passage expliqué (voir l'exposé de Marie-Madeleine Compère à l'adresse : <[http://www.inrp.fr/she/cours\\_magistral/expose\\_feuilles\\_classiques/expose\\_feuilles\\_classiques\\_complet.htm](http://www.inrp.fr/she/cours_magistral/expose_feuilles_classiques/expose_feuilles_classiques_complet.htm)>).

Source : Bibliothèque Mazarine.

Outre qu'il dispense l'élève de prendre le texte en dictée et qu'il en garantit l'intégrité et la correction, ce nouvel instrument permet à chaque étudiant d'y porter des annotations manuscrites, ce qui traduit et implique tout à la fois une modification des pratiques d'enseignement. Par son coût modeste et son usage individuel, la « feuille classique » constitue une étape essentielle vers l'émergence d'une édition scolaire normalisée et autonome.

Plusieurs hypothèses pourraient alors être avancées : d'une part ; la feuille classique, par ses contenus et sa structure, annoncerait les ouvrages *ad usum Delphini*<sup>112</sup> et, plus généralement ce qu'il est convenu d'appeler les « éditions classiques », éditions critiques d'œuvres canoniques dont l'appareil didactique (explications, commentaires, questionnaires, dossiers thématiques...) n'a cessé de prendre de l'ampleur avec le temps<sup>113</sup> ; d'autre part, la coexistence de l'imprimé et du manuscrit n'est pas non plus sans évoquer, dans de tout autres contextes, des formes éditoriales plus modernes, cahiers d'exercices ou productions parascolaires, dans lesquelles l'activité du lecteur est fortement sollicitée<sup>114</sup>.

### 3 – Les manuels pour le maître : livres ou revues ?

Il faut d'abord rappeler qu'avant qu'ils ne fussent mis entre les mains des élèves, les manuels furent des livres réservés au maître. La faveur persistante de la forme catéchistique par demandes et par réponses vient d'ailleurs pour une part de ce qu'« en lisant simplement les interrogations avec l'étudiant, celui qui enseigne peut profiter insensiblement autant que celui qui est enseigné<sup>115</sup> ».

Les ouvrages destinés aux enseignants, quand ils existent, comprennent, en théorie, deux catégories distinctes : la première comprend les « livres du maître » ou « livres du professeur », qui sont associés à un manuel de l'élève déterminé et qui, suivant les disciplines et les époques, donnent les réponses aux questions ou les corrigés des exercices, ou fournissent à l'enseignant des pistes d'exploitation

112 Catherine Volpilhac-Augier (dir.), *La collection Ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand siècle*, Grenoble, Ellug, 2000. Cette collection, qui comptait soixante-quatre volumes in-quarto, fut publiée entre 1670 et 1698. Elle visait deux objectifs : fournir à un prince les textes et manuels nécessaires à son éducation et offrir les instruments pour bâtir ou consolider une culture d'honnête homme sur le patron de ce prestigieux modèle.

113 Alain Choppin, « Le livre scolaire et universitaire », in Pascal Fouché (dir.), *L'édition française depuis 1945*, op. cit. : « Les petits classiques », p. 322-323.

114 Les cahiers d'exercice (*exercise books, quaderni, cuadernos, cadernos...*) ont fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche: I quaderni di scuola tra Otto e Novecento*, 2006, 13, ainsi que d'un premier colloque international à Macerata, en Italie, en septembre 2007.

115 Recension d'un ouvrage du père Claude Buffier (*Pratique de la mémoire artificielle pour apprendre et pour retenir aisément la chronologie et l'histoire universelle*, Paris, Coustelier, 1705) publiée dans les *Mémoires de Trévoux*, juillet 1705, p. 1127, et citée par Annie Bruter, « L'histoire, discipline scolaire née au sein du pensionnat », in *La Flèche. Quatre siècles d'éducation sous le regard de l'État*, La Flèche, Prytanée national militaire, 2006, p. 198.

pédagogique ou encore des documents ou des activités complémentaires<sup>116</sup> ; la seconde intègre les livres qui traitent de questions pédagogiques (conduites de classe...) ou didactiques (méthodes d'apprentissage...) et sont utilisés lors de la formation initiale des enseignants (en ce cas, les maîtres ayant encore un statut d'élève, ces ouvrages peuvent être assimilés à des manuels comme les autres<sup>117</sup>) ou tout au long de leur vie active (ce qui les apparente alors à de la littérature professionnelle)<sup>118</sup>.

En France, si le diptyque livre du maître-livre de l'élève apparaît dès la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle – le livre réservé à l'enseignant se présentant alors essentiellement sous la forme de traductions ou de corrigés –, il ne se répand que dans la seconde moitié du siècle suivant : c'est donc une production qui a connu un développement relativement récent<sup>119</sup>. Cela tient sans doute à ce que les fonctions que remplit le livre du maître ou du professeur ont été le plus souvent assumées, dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, par des revues ou des journaux qui, émanant soit de l'administration, soit des maisons d'édition scolaires, soit des milieux professionnels, étaient destinés aux enseignants<sup>120</sup>. Cette parenté fonctionnelle

116 Arthur Woodward, « Taking teaching out of teaching and reading out of learning to read: a historical study of reading teacher's guides, 1920-1980 », *Book Research Quarterly*, 2, 1, March 1986, p. 53-77 ; Ulrich Schubert, *Das Schulfach Heimatkunde im Spiegel von Lehrerhandbüchern der 20er Jahre*, Hildesheim, Olms, 1987 (Documenta paedagogica, 7). Certains manuels mis entre les mains des élèves comportent parfois des indications destinées aux professeurs, formant une catégorie que Johnsen appelle celle des « hidden teacher's guides » : Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope...*, op. cit., p. 319.

117 Teresa Rabazas Romero, *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)*, Madrid, UNED, 2001 ; Michèle Roulet, *Les manuels de pédagogie, 1820-1880 : apprendre à enseigner dans les livres ?*, Paris, Presses universitaires de France, 2001 ; António Carlos da Luz Correia, Eliane Peres, « Aprender a ser profesor a través de los libros: representación profesional, currículum escolar y modelos de aprendizaje en los manuales de pedagogía y didáctica para la formación de profesores de enseñanza primaria en Portugal (1870-1950) », in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina (siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED, 2005, p. 195-213.

118 Alberto Martínez Boom, « Del Plan de escuela al manual de enseñanza: saber pedagógico en Colombia en el siglo XVIII », *ibid.*, p. 67-92 ; Mariano Narodowski, « Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830) », *ibid.*, p. 83-94 ; etc.

119 Voir les introductions des différents volumes publiés dans le cadre de la collection « Emmanuelle ». À titre d'exemple, 9 % des manuels de latin publiés en France ont été spécifiquement destinés aux enseignants, dont 15 % au XX<sup>e</sup> siècle et 25 % depuis 1950.

120 Source essentielle pour les historiens, la presse d'éducation et d'enseignement a fait, tout comme les manuels, l'objet de répertoires systématiques dans un certain nombre de pays : Maurits De Vroede, *Bi-jdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*, Gent/Leuven, Rijksuniversiteit/Katholieke Universiteit, 1973-1978, 3 t. en 4 vol. ; Pierre Caspard (dir.), *La Presse d'éducation et d'enseignement : XVIII<sup>e</sup> siècle-1940*, Paris, INRP/CNRS, 1981-1991, 4 vol., et Pénélope Caspard-Karydis (dir.), *La Presse d'éducation et d'enseignement : 1941-1990*, Paris/Lyon, INRP, 2000-2005, 4 vol. ; António Nóvoa (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993 ; Giorgio Chiosso (dir.), *La Stampa pedagogica e scolastica in Italia : 1820-1843*, Brescia, La Scuola, 1997 ; Denice Barbara Catani, Cynthia Pereira de Sousa, *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996) : catálogo*, São Paulo, Plêiade, 1999.

a conduit certains chercheurs, négligeant un clivage qui n'est pas seulement de nature catalographique (monographies / publications en série), à intégrer ces publications périodiques dans la catégorie des manuels scolaires : « Les manuels étaient livrés au public sous la forme de livres mais aussi régulièrement présentés au travers de périodiques et de revues dans le souci d'atteindre rapidement tous les maîtres du pays ; nous considérons pour cette raison que ces publications, qui fonctionnaient comme des organes de l'Instruction publique, ont été les grands manuels de cette époque »<sup>121</sup>.

#### **4 – Les « marches » de l'école : livres de prix, livres de bibliothèques scolaires et ouvrages parascolaires**

Trois catégories d'ouvrages se situent également à la croisée du marché scolaire et du marché domestique : les livres de prix, les livres des bibliothèques scolaires et les publications dites parascolaires, qui ont pour finalité commune de prolonger le message éducatif au-delà du temps et de l'espace de l'école.

La remise de prix est une cérémonie dont l'institution remonte à l'Ancien Régime, et le livre de prix, que l'on conserve avec soin, est investi d'une charge affective particulière. Mais nombre de ces livres ont été écrits pour un public adulte<sup>122</sup>, et ni la mention de l'*ex praemio* sur les ouvrages ni, plus tard, leur inscription sur des listes officielles de livres destinés à être donnés en prix ne relèvent de leur conception éditoriale. De nombreuses maisons d'édition, telles, en France, Alfred Mame à Tours, les frères Barbou et Martial Ardant à Limoges, Louis Lefort à Lille pour les établissements confessionnels, Louis Hachette, Pierre-Jules Hetzel et Charles Delagrave pour les écoles publiques, ou, en Italie, la Tipografia Editrice Lombarda ou l'Editrice La Scuola, ont cependant lancé dans la seconde moitié du

121 « *Los manuales eran entregados al público en forma de libros y también ofrecidos regularmente a través de los periódicos y revistas en el afán de llegar a todos los maestros del país con prontitud; por ello consideramos que dichas publicaciones, actuando como órganos de Instrucción Pública, fueron los grandes manuales de esta época* » : Claudia Ximena Herrera, Bertha Nelly Buitrago, « *Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915* », in Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach Sauter, María del Mar Del Pozo Andrés (dir.), *Manuales escolares en España, Portugal y América latina...*, op. cit., p. 155-178.

122 Pour ce qui est de la France, Dominique Julia a retrouvé dans les archives des collèges d'Ancien Régime de nombreuses listes de livres donnés en prix entre 1762 et 1792 : leur analyse confirme amplement cette assertion.



XIX<sup>e</sup> siècle des collections clairement identifiables, dans l'intention de créer un marché spécifique<sup>123</sup>.

Présentes en Occident dès le Moyen Âge dans les monastères et les universités, les bibliothèques se sont développées dès le XVI<sup>e</sup> siècle au sein des établissements d'enseignement secondaire (collèges, *grammar schools*...). Mais c'est seulement au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, que, sous l'impulsion d'associations, d'entreprises, de responsables politiques, sont prises des initiatives en faveur du développement de la lecture populaire. Il n'existe pas d'étude synthétique au niveau mondial<sup>124</sup>, mais l'organisation de bibliothèques au sein des écoles primaires est une mesure prise par de nombreux pays dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle (bibliothèques scolaires en France ou au Québec, *school libraries* en Grande-Bretagne ou aux États-Unis, *Schulbibliotheken* dans les pays de langue allemande, *biblioteca per la scuola* en Italie, etc.). La liste des ouvrages susceptibles d'entrer dans ces fonds est arrêtée par des commissions au niveau local, régional ou national, suivant les pays. Même si le titre de certaines éditions d'ouvrages peut comporter des indications explicites, les livres de bibliothèques scolaires (comme ceux qui composent aujourd'hui les fonds des centres documentaires des établissements scolaires) n'ont jamais constitué un secteur éditorial spécifique : ils correspondent à des choix opérés, sur des critères notamment éducatifs et moraux, parmi les publications disponibles sur le marché.

Les ouvrages dits parascolaires, de création et surtout de diffusion plus récentes<sup>125</sup>, sont de nature très diverse, mais ils visent tous clairement un marché domestique, même si, dans certains pays, ces ouvrages peuvent être également utilisés sur la recommandation expresse des enseignants<sup>126</sup>. Leur réglementation, leur destination, leur financement et leur distribution en font des produits

123 Sur le rôle moteur du marché du livre de prix en France dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, voir notamment Jean Glénisson, « Le livre pour la jeunesse », in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, t. III : *Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle Époque*, Paris, Promodis, 1985, p. 417-443. Voir aussi Nicole Prévost, *Livres de prix et distribution dans l'enseignement primaire (1878-1914)*, Paris, École nationale des Chartes, 1979 ; Christine Élie, *Un grand éditeur catholique. Alfred Mame (1811-1893)*, mémoire de DEA d'histoire sous la direction de Jean-Yves Mollier, Nanterre, Université Paris X Nanterre, 1990 ; Luciano Pazzaglia (dir.), *La Scuola (1904-2004). Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004 ; Mariella Colin, « La littérature d'enfance et de jeunesse en France et en Italie au XIX<sup>e</sup> siècle : traditions et influences », *Chroniques italiennes*, n° 30, 2, 1992.

124 Laurel A. Clyde, « The Schole Lybrarie: Images from Our Past », *IASL Journal: School Library Worldwide*, vol. 5, n° 1, January 1999, p. 1-16.

125 Pour la France, c'est en 1885 que l'éditeur Henry Vuibert inventa le concept des *Annales*, et en 1933 que furent publiés par Robert Magnard les premiers cahiers de vacances.

126 Roxane Rojo, Antônio Augusto Gomes Batista, « School Textbooks in Brazil: a General Review », in Cecilia Paula Braslavsky, *Textbooks and Quality Learning for All: some lessons learned from international experiences*, UNESCO, International Bureau of Education, 2006, p. 276.

distincts des manuels, qui relèvent d'une prescription institutionnelle ; mais leur fonction (redoubler, compléter, approfondir le message de l'institution scolaire) et leur conception (ils se réfèrent, explicitement le plus souvent, à une discipline et un niveau d'enseignement, ou encore à un « auteur au programme ») les rattachent clairement à l'univers scolaire. Dans certains pays occidentaux, ces ouvrages sont d'ailleurs aujourd'hui souvent plus utilisés par les élèves que ne le sont les ouvrages prescrits par l'institution (autrement dit, les manuels), notamment dans les classes d'examen<sup>127</sup>.

### 5 – Vers une diversification et une hybridation des supports

Le « livre scolaire » connaît depuis quelques décennies une diversification de ses fonctions et de ses supports.

Dans l'ouvrage capital qu'il consacre à la recherche internationale sur les livres scolaires, Egil Børre Johnsen, premier président de l'IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*)<sup>128</sup>, après avoir admis qu'aujourd'hui la définition d'un manuel (*textbook*) est à ce point générale qu'elle peut inclure d'autres livres produits et publiés dans un but éducatif, ou même n'importe quel livre utilisé en classe, constate que, depuis les années 1970, prévaut dans les milieux de la recherche en éducation une autre distinction, plus pragmatique, mais tout aussi instable et discutée, entre les manuels (*textbooks*) et les moyens d'enseignement (*teaching media*)<sup>129</sup>.

Cette distinction n'est certes pas nouvelle car, indépendamment de la panoplie d'ouvrages auxquels pouvaient être dévolues des fonctions spécifiques (manuel, cahier d'exercices, lexique, etc.), de nombreux autres produits à finalité pédagogique étaient entrés progressivement dans le domaine de l'édition classique (tableaux de lecture, cartes murales, images fixes ou animées, disques, télévision...), mais, jusque dans les années 1980, ces outils n'étaient généralement utilisés en classe qu'en complément du manuel et pour des activités précises. Certains de ces instruments ont d'ailleurs été conçus dès l'origine comme complémentaires, voire indissociables des productions imprimées à l'usage des

127 Michèle Colin, Charles Coridian, *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles*, Paris, INRP, 1996 (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation) ; Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1997.

128 Cette association, dont les premiers statuts ont été déposés à Paris en 1995, a aujourd'hui son siège à Tønsberg, en Norvège. Elle organise tous les deux ans un congrès international. On peut consulter son site Internet à l'adresse : <http://www.iartem.no>

129 Johnsen conclut sur l'absence de tout consensus sur les critères d'évaluation des manuels scolaires et des moyens d'enseignement : *Textbooks in the Kaleidoscope...*, *op. cit.*, p. 26.



classes : nombre de manuels intègrent aujourd'hui une cassette ou un cédérom, de sorte qu'ils ne peuvent pas être utilisés indépendamment des autres éléments qui composent l'ensemble<sup>130</sup>. Le cas le plus patent – et déjà ancien<sup>131</sup> – de cette hybridation des supports (et des pratiques) est certainement celui des méthodes d'apprentissage des langues vivantes, qui associent au manuel des cahiers d'exercices, des fichiers d'activités, des cassettes audio ou vidéo, des cédérom ou d'autres produits dérivés des technologies de l'information et de la communication. Le manuel en vient à participer de moins en moins du monde de l'imprimé et de plus en plus de celui du multimédia ; c'est ainsi que les normes de la description catalographique internationale lui font parfois désertier les bibliothèques pour investir les médiathèques.

Aujourd'hui, de nombreux produits issus des technologies nouvelles, tels les « manuels numériques »<sup>132</sup> ou les plates-formes numériques qui constituent sur le web de nouveaux environnements d'apprentissage (les sites pédagogiques des grandes bibliothèques ou des musées, par exemple), se présentent comme des alternatives aux manuels-papier. La recherche historique sur le livre scolaire doit donc nécessairement prendre en compte l'impact de ce qu'il est convenu d'appeler la révolution technologique dans le domaine de l'édition classique<sup>133</sup>.

Peut-on pour autant parler d'une mutation, ou n'est-on pas plutôt fondé à se placer dans une perspective continuiste, dans laquelle le passé permet d'éclairer un avenir qui n'est pas radicalement novateur<sup>134</sup> ? D'abord, ces nouveaux outils influent sur la conception, la structure, la diffusion et les usages des livres scolaires imprimés, comme le montrent à l'évidence un grand nombre d'études et

130 Le manuel ne peut non plus être *analysé* indépendamment de ses « satellites ».

131 *Le Pathégraphie*, première méthode d'enseignement des langues vivantes adaptée au phonographe, date de 1913.

132 Sur l'historique de ces nouveaux outils, voir notamment Pascale Gossin, « Du manuel papier au manuel numérique », in Claire Bélisle (dir.), *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, 2004, p. 223-254. La nomenclature n'est pas encore fixée. Voir aussi, pour la situation en France, le dossier constitué par le ministère de l'Éducation nationale sur le manuel numérique (dernière actualisation, 27/11/2007) à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>

133 Francesc Raventós Santamaría, José Luis Rodríguez Illera, « El nuevo *software* educativo », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. II, p. 421-438.

134 Éric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen, Mike Horsley (dir.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook. Eighth International Conference on Learning and Educational Media*, Caen, IARTEM, 2006.

d'enquêtes récentes<sup>135</sup>. Ensuite, il apparaît que l'inverse est également vrai : Éric Bruillard souligne ainsi que le modèle prégnant du manuel traditionnel agit, de manière sans doute le plus souvent inconsciente, mais réelle, sur la structure et la présentation des nouveaux outils d'enseignement et d'apprentissage<sup>136</sup>.

En effet, la diversification de l'offre dans le domaine des instruments éducatifs n'est pas seulement la conséquence des évolutions techniques : elle est aussi l'expression d'une évolution sociale et pédagogique. La différenciation des fonctions didactiques s'accompagne de leur répartition entre des supports de différentes natures ; la cohabitation de l'enseignement scolaire et d'informations provenant d'autres sources comme les frontières de l'école, tandis qu'avec l'essor de méthodes qui favorisent l'initiative de l'enfant et l'associent à la recherche des documents et à la construction des savoirs, le livre scolaire cesse d'être la référence unique : il perd, en Occident tout au moins, une partie de l'« autorité » dont il était jusque-là investi<sup>137</sup>. Dès la fin des années 1970, Karl-Ernst Jeismann notait que la recherche ne pouvait plus se cantonner aux seuls livres scolaires : elle devait s'intéresser désormais à tous les moyens d'enseignement (*Unterrichtsmittel*) qui le complètent, le concurrencent ou le remplacent<sup>138</sup>.

#### IV – Classifications et typologies

La constitution dans plusieurs pays de grands instruments de recherche a joué un rôle fondamental dans le développement considérable qu'a connu la recherche sur l'histoire du livre et de l'édition scolaires ces vingt-cinq dernières années<sup>139</sup> : recueils de textes officiels relatifs à la politique du livre scolaire ou aux contenus disciplinaires, répertoires des maisons d'édition scolaires, des revues pédagogiques

135 Mike Hornsley, Susanne V. Knudsen, Staffan Selander (dir.), "Has Past Passed?" *Textbooks and Educational Media for the 21<sup>st</sup> Century. Seventh IARTEM Conference, Bratislava, september 24-27<sup>th</sup> 2003*, Stockholm/Bratislava, Stockholm Institute of Education Press/IARTEM/Štátny Pedagogický Ústavéoul, 2005 (Stockholm Library of Curriculum Studies, 15).

136 Éric Bruillard, « Les manuels scolaires questionnés par la recherche », in Éric Bruillard (dir.), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, Scéren/CRDP de Basse-Normandie, 2005, p. 13-36.

137 David R. Olson, « On the Language and Authority of Textbooks », *Journal of Communication*, Winter 1980, n° 30, 1, p. 186-197 ; Vagn Skovgaard-Petersen, « Educational Texts and Traditions. An overview », in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media...*, op. cit., p. 6.

138 Karl-Ernst Jeismann, « Internationale Schulbuchforschung: Aufgaben und Probleme », *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert Instituts*, 1979, 1, p. 7-22.

139 Alain Choppin, « L'histoire du livre et de l'édition scolaire : vers un état des lieux », *Paedagogica Historica*, vol. 38, n° 1, 2002, p. 21-49.

et surtout des manuels scolaires<sup>140</sup>. Ce sont en effet ces travaux systématiques de recensement qui, ne limitant pas leur objet à un niveau, une discipline ou une courte période, ont conduit à poser les questions méthodologiques liées à la définition conceptuelle et à l'analyse lexicale, et donc à la typologie des manuels.

Le témoignage d'Alejandro Tiana Ferrer, un des fondateurs du programme de recherche MANES<sup>141</sup>, est très éclairant sur la fonction heuristique inhérente à tout inventaire raisonné : « D'un côté, procéder à la recherche des manuels et les mettre ensuite en fiches a contraint à établir une définition opératoire de ce que l'on doit entendre par "manuel", en tant qu'objet bibliographique susceptible d'être intégré dans la base de données. De l'autre, l'évolution elle-même des livres scolaires publiés a contraint à examiner les divers genres que l'on peut distinguer dans ce secteur de la production éditoriale »<sup>142</sup>.

### 1 – Catégoriser par les pratiques, ou par l'intention ?

Le livre scolaire pourrait se définir par son seul usage. C'est la position qu'adoptent Dominique Julia ou Agustín Escolano Benito pour la période de l'Ancien Régime : les écoles avaient alors recours à des livres, même s'ils n'étaient pas toujours clairement définis comme des instruments pédagogiques conçus en vue d'un enseignement<sup>143</sup>. On pourrait alors être tenté de considérer que relève de la catégorie des livres scolaires tout ouvrage utilisé dans une institution qui

140 Ont ainsi été repérées plus de deux cents bibliographies de manuels anciens, limitées à un domaine ou une période donnés, mais visant le plus souvent à l'exhaustivité, produites dans quarante-cinq pays. Une cinquantaine de sites dédiés à l'histoire des manuels scolaires, dont plusieurs banques de données de dimension nationale ou internationale, sont également consultables en ligne. On trouvera une présentation de tous ces sites, ainsi que leur adresse URL, dans Paul Aubin, Alain Choppin, « Le fonti storiche in rete: i manuali scolastici », in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini (dir.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Firenze, Carocci, 2007, p. 53-76 (Collana Studi Storici). La version française de ce document est accessible à l'adresse : [http://www.inrp.fr/she/pages\\_pro/choppin.htm](http://www.inrp.fr/she/pages_pro/choppin.htm)

141 MANES (MANuales EScolares) est le programme national espagnol de recherche sur les manuels scolaires : voir *ibid.*, p. 58-60.

142 « Por una parte, el proceso de búsqueda de manuales y su consiguiente fichado han obligado a definir operativamente qué debe entenderse por manual, en cuanto objeto bibliográfico susceptible de integrarse en la base de datos. Por otra parte, la propia evolución de los libros escolares publicados ha obligado a contemplar los diversos géneros que pueden distinguirse en ese ámbito de la producción editorial » : Alejandro Tiana Ferrer, « Investigando la historia de los manuales escolares », in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar...*, op. cit., p. 43.

143 Dominique Julia, « Livres de classe et usages pédagogiques », in Henri-Jean Martin, Roger Chartier (dir.), *Histoire de l'édition française*, op. cit., t. II, p. 468-497 ; Agustín Escolano Benito, « Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 19-46.

dispense un enseignement<sup>144</sup>. Mais, si l'on s'attache à ce seul critère, il suffirait, comme le note non sans humour Ian Michael, qu'un enseignant enthousiaste dans une école nantie distribue à ses élèves des exemplaires de l'*Encyclopedia Britannica* pour en faire un livre scolaire, alors que cet ouvrage n'a jamais été rédigé comme tel<sup>145</sup>.

Nous avons abordé cette question pour le domaine français au tout début des années 1980 : nous nous étions attaché à suivre l'évolution de la terminologie et avons proposé une première classification, susceptible de s'inscrire dans une perspective globalisante et diachronique, qui rende compte à la fois de l'histoire du livre et de l'histoire de l'éducation. Nous distinguions ainsi deux catégories de produits : d'un côté ceux qui ont été intentionnellement conçus par l'auteur ou l'éditeur pour un usage « scolaire », exclusif ou non, et cela qu'ils aient ou non été effectivement utilisés<sup>146</sup> ; de l'autre ceux qui, n'ayant pas été conçus à des fins éducatives, ont acquis ultérieurement une dimension scolaire, soit par suite d'un usage dont nous précisons qu'il devait être permanent et généralisé dans le contexte de l'école, soit en vertu d'une décision administrative qui la leur conférerait explicitement<sup>147</sup>.

Cette distinction entre l'intention d'usage et l'usage effectif constitue une ligne de partage forte entre les études qui envisagent le manuel sous l'angle de la production et de la diffusion (c'est-à-dire du prescrit, du normatif) et celles qui le considèrent sous celui des usages (c'est-à-dire des pratiques) et de la réception. Elle a été reprise (et discutée) ultérieurement par de nombreux chercheurs<sup>148</sup>, tel David Hamilton : « Le problème conceptuel fondamental est sans doute de trouver un moyen de distinguer les manuels (*textbooks*) des livres scolaires (*schoolbooks*).

144 Reinhard Horner, « Schulbücher und Bücher in der Schule », *Erziehung und Unterricht*, 120 Jahrgang, Heft 3, 1970, p. 152-157.

145 Ian Michael, « Aspects of Textbook Research », art. cit., p. 5.

146 Cette dernière précision est capitale car, dans de nombreux pays, la réglementation soumet ou a soumis l'utilisation des livres scolaires à une autorisation préalable de l'administration. Un très grand nombre d'ouvrages conçus (et imprimés le plus souvent) à l'usage des classes n'y sont ou n'y furent donc jamais introduits, faute d'avoir obtenu l'autorisation nécessaire.

147 Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires... », art. cit., p. 2-6. Nous avons eu l'occasion de reprendre et d'approfondir cette réflexion quelques années plus tard, dans *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, op. cit., p. 6-21.

148 « O livro "escolar" é, seja um livro utilizado para ensinar e aprender, seja um livro propositadamente feito para ensinar e aprender » [« Le livre "scolaire" est, soit un livre utilisé pour enseigner et apprendre, soit un livre fait à dessein pour enseigner et apprendre »] : Magda Becker Soares, « Um olhar sobre o livro didático », *Presença Pedagógica* (Belo Horizonte), 2, 12, septembre-octobre 1996, p. 57 ; voir aussi, entre autres, Tulio Ramírez, « El texto escolar como objeto de reflexión e investigación », *Revista Docencia Universitaria* (Caracas), 3, 1, 2002, p. 104.

Ma position personnelle, et cela n'a rien d'étonnant, est que les manuels reflètent manifestement des préoccupations pédagogiques. Cela signifie qu'un manuel n'est pas simplement un livre utilisé dans les écoles. C'est plutôt un livre qui a été consciemment conçu et organisé pour servir les objectifs de l'instruction »<sup>149</sup>. Pour Christopher Stray, cette distinction résulte d'une évolution historique : « La distinction entre *textbooks* et *schoolbooks* n'est pas seulement le fruit d'un exercice de définition purement scolastique. C'est le résultat d'un processus historique que l'on peut suivre à travers l'usage des mots »<sup>150</sup>. Selon lui, le terme *schoolbook*, attesté en Grande-Bretagne dès 1683, devient d'un usage courant à partir de 1770, tandis que *textbook* (ou son synonyme *text-book*) n'apparaît pas avant 1830<sup>151</sup>.

Admettre que les termes *manuel* ou *textbook* désignent un ouvrage conçu et produit pour l'instruction sans pour autant impliquer une destination scolaire résoudrait certes l'apparente redondance d'expressions comme *manuel scolaire* ou *school textbook*, mais cette distinction lexicale apparaît plus théorique que réelle, et elle est rarement respectée, même par les chercheurs.

C'est le critère intentionnel qui est le plus souvent retenu par tous ceux qui cherchent à isoler la production scolaire, et au premier chef les éditeurs eux-mêmes. La typologie qu'a élaborée en France le Syndicat national de l'édition (mais on en trouve de semblables dans la plupart des pays) pour élaborer ses statistiques annuelles sur la production et le chiffre d'affaires de l'édition nationale s'inscrit dans une perspective économique. Les livres scolaires forment une rubrique particulière parce qu'ils correspondent, indépendamment de leurs contenus, à un marché spécifique et clairement délimité : cette rubrique « comprend, d'une part, tous les ouvrages prescrits qui correspondent aux programmes établis par le ministère de l'Éducation nationale et qui sont obligatoirement utilisés par les élèves en classe, d'autre part, les ouvrages parascolaires »<sup>152</sup>. Ses subdivisions (enseignements préélémentaire et primaire ; enseignement secondaire, enseignement technique ; et, depuis le début des années 1970, parascolaire) ne renvoient pas à des considérations pédagogiques ou disciplinaires, mais à des caractéristiques propres à chaque segment du marché (programmes et instruc-

149 "Perhaps the fundamental conceptual problem is to find a way of distinguishing textbooks from school-books. Not surprisingly, my own stance is that textbooks visibly reflect pedagogic considerations. That is, a textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organised to serve the ends of schooling" : David Hamilton, « What is a textbook ? », art. cit., p. 5.

150 Christopher Stray, « *Quia nominor leo...* », art. cit., p. 73-74.

151 *Ibid.*

152 Syndicat national de l'édition, *L'édition de livres en France*, op. cit., p. 59 sqq.

tions, catégorie de prescripteurs ; type de financement – par les municipalités, l'État, les conseils régionaux, les familles ; circuits de distribution ; etc.) : « Du point de vue des éditeurs, le parascolaire est un concept commercial, non un concept intellectuel », souligne le Brésilien Kazumi Munakata<sup>153</sup>. C'est pourquoi les « livres du maître » – généralement produits dans la foulée du livre de l'élève par les mêmes auteurs – sont classés dans la rubrique « livres scientifiques et techniques : livres de sciences humaines », avec les ouvrages généraux sur l'éducation.

Le critère intentionnel est aussi privilégié par les historiens qui cherchent à effectuer le recensement des manuels. Mais le manuel scolaire n'est pas un produit figé, immuable : son existence, ses fonctions, sa forme, ses usages dépendent de facteurs multiples dans lesquels les contextes géographique, historique et culturel jouent, parmi bien d'autres, un rôle déterminant. Dans une perspective historique internationale, et *a fortiori* comparatiste, on ne peut éviter, mal gré qu'on en ait, une certaine approximation.

La subjectivité joue certes un rôle dans la définition du manuel. Le Britannique Geoffrey Hugh Harper, s'interrogeant, il y a plus d'un quart de siècle, sur la définition de ce qu'il convenait de considérer comme un livre scolaire (*textbook*), écrivait : « En bref, les livres indubitablement scolaires peuvent se fondre dans la littérature de récréation, au même titre que les ouvrages conçus pour l'éducation domestique ; ou dans les textes littéraires, qu'ils comportent peu ou pas d'annotations à l'usage des enfants ; ou, au sommet de l'échelle éducative, les livres scolaires peuvent ne plus se distinguer des ouvrages de recherche (en science, par exemple) ». Et Harper de conclure : « Il n'y a probablement pas de règle générale qui permette de "définir" le livre scolaire sans établir une frontière arbitraire et irréaliste [...]. Placer les livres d'un côté ou de l'autre [...] reste bien affaire de subjectivité »<sup>154</sup>.

Mais la définition du manuel a aussi à voir avec l'état des connaissances historiques : faisant le point sur les « services » que peuvent rendre à la recherche les répertoires de manuels scolaires, Michel Berré s'interroge sur la manière dont ils

153 « *Do ponto de vista dos editores, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual* » : Kazumi Munakata, *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, op. cit., p. 102.

154 « *Briefly, undoubted textbooks may shade off into entertaining literature, with books intended for home education along the continuum somewhere; or into the literature 'text' with little or no annotation for pupils; or, at the upper hand of the educational scale, textbooks may become indistinguishable from research monographs (in science, for instance). There is probably no general way to define 'textbook' without creating an arbitrary or unrealistic boundary. [...] The assignment of books [...] will normally be a subjective affair* » : Geoffrey Hugh Harper, « *Textbooks : an under-used Source* », art. cit., p. 33.

sont élaborés, souligne leur intérêt, mais montre aussi leurs limites. Pour constituer son répertoire des manuels d'enseignement de la langue française aux Flamands publiés en Belgique de 1831 à 1900, il fonde l'identification du manuel sur l'intention d'usage : il retient deux critères, celui de la mention explicite et celui de l'évidence du contenu. Mais, constate-t-il, « dans notre chasse aux manuels, nous avons aussi rencontré des “drôles d'ouvrages” qui ne ressemblent pas trop à ce que nous connaissons aujourd'hui. Le dépaysement peut concerner aussi bien le statut scolaire de l'ouvrage que le découpage disciplinaire dans lequel il s'inscrit. [...] Dans bien des cas, nous avons l'impression que la mise à l'écart de certains manuels tient en partie à notre difficulté à “donner du sens” à des ouvrages trop éloignés de notre manière actuelle de penser l'école et de nous représenter son passé pour que nous puissions apporter une réponse satisfaisante à la question : “Mais à quoi pouvaient-ils bien servir ?” »<sup>155</sup>. De même, comparant le contenu de son répertoire à une série de listes élaborées au niveau local, listes qui sont susceptibles de renseigner sur les manuels qui ont pu être utilisés par les enseignants, il constate des divergences entre la liste des titres qu'il a retenus (intention d'usage) et celle des ouvrages qui furent vraisemblablement utilisés (présomption d'usage).

## 2 – Le recours à d'autres critères

Certains chercheurs ont introduit des critères de nature réglementaire, pédagogique, éditoriale ou encore économique pour constituer leur corpus. Bernat Sureda García, recensant la production scolaire des Îles Baléares, retient, outre le critère intentionnel (c'est-à-dire l'intention délibérée des auteurs ou des éditeurs de publier un ouvrage à l'usage de l'enseignement), deux autres critères : le critère formel et le critère légal<sup>156</sup>. Sont considérés comme livres scolaires, en vertu du critère formel (*critério formal*), toutes les publications dont le contenu coïncide avec une ou plusieurs matières enseignées dans un ou plusieurs niveaux d'enseignement et dont la structure s'adapte aux cours, leçons ou thèmes d'un programme scolaire. Le chercheur estime que ce type d'ouvrages correspond au livre scolaire dans son sens le plus strict, mais il considère que doivent être aussi pris en compte les programmes qui présentent, en leur donnant un plus ou moins grand développement, les contenus d'une ou de plusieurs disciplines. Les publications

---

155 Michel Berré, « Les manuels scolaires dans l'histoire de l'enseignement des langues : intérêt et limites des répertoires pour la constitution d'un domaine de recherche », in Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire...*, op. cit., partie 8, texte 1, p. 7.

156 Bernat Sureda García, Jordi Vallespir Soller, Elies Allies Pons, *La producció de obras escolares en Baleares...*, op. cit., p. 13-14.



qui satisfont au critère légal (*criterio legal*) sont celles qui ont obtenu de l'autorité compétente en matière d'éducation, qu'elle soit civile ou religieuse, nationale ou locale, l'autorisation (*a fortiori* l'obligation) d'être utilisées dans l'enseignement. Sureda dénie en revanche tout statut scolaire aux ouvrages qui, même si leur usage est attesté dans les classes, ne présenteraient aucun des trois critères (intentionnel, formel ou légal) qu'il a définis.

Pour Gabriela Ossenbach Sauter, de l'UNED de Madrid, et Miguel Somoza, de l'Université de Buenos Aires<sup>157</sup>, les manuels auraient en commun cinq caractéristiques : l'intention manifestée par l'auteur ou l'éditeur de destiner expressément l'ouvrage à un usage scolaire ; la présentation systématique des contenus ; l'adéquation au travail pédagogique, la complexité des contenus devant être proportionnée à la maturité intellectuelle et affective des élèves ; la conformité à la réglementation sur les contenus d'enseignement et la manière dont ils doivent être traités ; l'intervention administrative et politique de l'État, par le biais de la réglementation précédemment évoquée (sélection, hiérarchisation ou exclusion des savoirs et des valeurs) et/ou de l'autorisation explicite ou implicite accordée après la publication de l'ouvrage.

### 3 – Des tentatives de typologie

Le souci de multiplier les critères d'identification (les caractéristiques partagées par l'ensemble des objets recensés) va généralement de pair avec celui de définir, au sein de la population inventoriée, des catégories distinctes. De multiples typologies, plus ou moins complexes, ont été proposées pour rendre compte d'une partie ou de l'ensemble de la production scolaire globale<sup>158</sup>. Nous retiendrons à titre d'exemple celles qu'ont constituées Antonio Viñao Frago et Agustín Escolano Benito, parce qu'elles comptent parmi les plus élaborées et les plus originales.

La typologie présentée par A. Viñao Frago repose sur la liste des dénominations les plus usuelles employées pour désigner les livres scolaires espagnols à l'époque de leur production<sup>159</sup>. Mais ce n'est pas un simple inventaire : ce travail original

157 Gabriela Ossenbach Sauter, Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, op. cit., p. 20.

158 Jacques Priouret, *Réflexion sur le statut paradoxal du livre scolaire*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de Guy Avanzini, Université Lyon II, 1977, p. 514-529 ; Ian Michael, *The Teaching of English: from the sixteenth century to 1870*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987 ; Alain Choppin, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, op. cit., p. 142-148 ; etc.

159 Antonio Viñao Frago, « La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones », in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El Libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, op. cit., p. 451-469.

sur le lexique s'inscrit clairement dans le cadre de l'histoire des disciplines, de leur genèse, de leur évolution et des changements que laissent entrevoir la diversité de leurs désignations, leurs regroupements ou leurs différenciations. A. Viñao Frago précise que ce travail peut servir non seulement au catalogage des manuels scolaires, mais qu'il peut aussi constituer un matériau de base pour déterminer la possible interaction et les influences réciproques entre le libellé officiel des disciplines et les titres et les contenus des manuels scolaires, ou encore pour analyser quels qualificatifs viennent s'ajouter aux termes utilisés pour désigner les disciplines.

A. Escolano Benito tente, pour sa part, de lister les divers critères suivant lesquels les manuels scolaires (*manuales escolares*) peuvent être classés en regard de l'évolution du système scolaire<sup>160</sup>. Après avoir rappelé la distinction traditionnelle entre les livres de lecture (*libros de lectura*) et les livres disciplinaires (*libros de materias*)<sup>161</sup>, il en arrive à la conclusion que les manuels scolaires peuvent être classés, en sus de cette répartition, suivant d'autres critères : en fonction des disciplines ou des matières du programme dont ils traitent, du degré ou du niveau auquel ils s'adressent, du type d'activité didactique qu'ils mettent en œuvre (étude, lecture, travail, consultation) et des genres ou modèles textuels qu'ils adoptent pour véhiculer leurs contenus. Il distingue six genres qui se différencient par leur structure, leurs modes d'expression et les procédés didactiques auxquels ils recourent ; de fait, cette typologie s'appuie aussi sur des critères de nature pédagogique.

Mais ces typologies, quel qu'en soit l'intérêt, ne sont pas universelles : elles varient suivant les aires géographiques et culturelles, comme en attestent notamment les difficultés que pose la constitution de grilles d'analyse communes à l'interrogation des banques de données qui recensent la production scolaire de divers pays<sup>162</sup>.

Alors quand, en définitive, le manuel scolaire est-il apparu ? Il n'est pas certain qu'ainsi formulée, cette question ait un sens, mais en tout cas, elle a suscité bien

---

160 Agustín Escolano Benito, « Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional », *ibid.*, p. 439-449.

161 Fernando Sainz, *El libro en la enseñanza*, *op. cit.* ; Adolfo Maillo, *Los libros escolares*, Madrid, Rivadeneyra, 1967.

162 Un système d'interrogation simultané (« multiopac ») des banques de données recensant la production nationale des manuels scolaires (France, Espagne, Belgique, Italie, Allemagne, Canada anglophone et francophone, Brésil...) est en cours de réalisation. Cf. note 139.

des réponses. L'opinion la plus couramment admise est exposée par Antonio Petrus Rotger : « Il s'ensuit que nous pouvons, dans notre culture occidentale, distinguer deux périodes dans l'histoire du livre scolaire ou du livre de texte : celle qui se rapporte aux XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, et celle qui est liée aux changements qui se sont produits aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Dans la première période apparaissent l'imprimerie et la technologie qui la rend possible, ainsi que l'enseignement, l'extension et l'officialisation des langues vernaculaires. La seconde est associée au renouvellement des techniques d'impression et à la reconnaissance du livre scolaire comme instrument de base de la diffusion et de l'organisation démocratiques de l'enseignement »<sup>163</sup>.

Mais d'autres facteurs peuvent expliquer cette rupture – ou plutôt cette mutation –, notamment la formation des États-nations, l'avènement du capitalisme d'édition et la diffusion de nouvelles méthodes d'enseignement. Les nouveaux États ont, pour la plupart, cherché à organiser et développer des systèmes éducatifs spécifiques et à instaurer des réglementations particulières, favorisant ainsi la constitution de littératures scolaires nationales propres à diffuser, sinon toujours une langue unique, tout au moins un ensemble de références communes<sup>164</sup>. Par ailleurs, le mouvement de massification de l'enseignement populaire qu'ont connu, chacun selon leur rythme, les pays européens et certaines de leurs (anciennes) colonies, a ouvert au monde de l'édition un marché potentiel considérable propre à attirer capitaux et idées, provoquant une spécialisation et une concentration de la production. Comme le remarque opportunément Christopher Stray, le rôle du marché de l'édition est alors particulièrement important dans les pays où l'État ne se préoccupe que très tardivement des questions d'éducation, comme l'Angleterre du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>165</sup>. Enfin, l'intérêt manifesté à partir du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle pour

163 « De ahí que, en nuestra cultura occidental, podemos diferenciar dos periodos en la historia del libro escolar o libro de texto : el que hace referencia a los siglos XVI, XVII y XVIII, y el que va asociado a los cambios producidos en los siglos XIX y XX. En el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo periodo va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza » : Antonio Petrus Rotger, « Tecnología del libro escolar tradicional : diseño, iconografía y artes gráficas », in Agustín Escolano Benito (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar...*, op. cit., t. I, p. 102-103. Un phénomène comparable s'observe, un peu plus tôt, dans les pays du Nord de l'Europe. Cf. Vagn Skovgaard-Petersen, « Educational Texts and Tradition... », in Staffan Selander (dir.), *Textbooks and educational media*, op. cit., p. 1-8.

164 Anne-Marie Thiesse, *La Création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Seuil, 1999 (L'Univers historique) ; Patrick Cabanel, *Le Tour de la nation...*, op. cit.

165 Christopher Stray, « *Quia nominor leo...* », art. cit., p. 75. Cette particularité n'est sans doute pas étrangère à l'importance que les chercheurs anglo-saxons qui s'intéressent aux manuels – et notamment les historiens – accordent, contrairement aux traditions française, allemande ou japonaise, aux questions économiques et commerciales.

tout ce qui a trait à l'éducation des enfants, puis le renouvellement des méthodes pédagogiques (avec, notamment, les progrès de l'enseignement simultané, qui suppose que tous les élèves soient pourvus d'un matériel pédagogique uniforme), amènent un accroissement, mais aussi une rationalisation, une normalisation, voire une standardisation de la production imprimée pour l'école.

Mais cette analyse, nous l'avons déjà signalé, n'est pas partagée par tous les historiens<sup>166</sup> : toutes ces considérations, qui se réfèrent à la seule aire culturelle occidentale et dont la liste pourrait être assurément allongée, renvoient à des conceptions divergentes de ce qu'est ou de ce que fut un livre scolaire. Sa définition varie suivant les lieux, les époques, les supports, les niveaux et les matières d'enseignement, suivant les contextes politique, économique, social, culturel, esthétique... mais aussi, et surtout, en fonction de la problématique scientifique dans laquelle elle s'insère. Comme tout objet de recherche, le livre scolaire n'est pas une donnée, mais le résultat d'une construction intellectuelle : il ne peut donc y avoir de définition unique. Il est en revanche indispensable d'explicitier les critères qui président à cette élaboration conceptuelle, car l'une des principales insuffisances – maintes fois dénoncée – de la recherche historique sur les manuels scolaires, et notamment de la recherche comparée<sup>167</sup>, réside toujours, comme le déplorait encore récemment Annie Bruter, dans « le caractère en quelque sorte *naturel*, anhistorique, des manuels scolaires aux yeux de bien des historiens »<sup>168</sup>.

Alain CHOPPIN

Service d'histoire de l'éducation (INRP)

alain.choppin@inrp.fr

166 Anthony T. Grafton situe l'apparition du manuel à la Renaissance, période qui voit les collèges jésuites adopter et répandre la méthode d'enseignement simultanée, mais période aussi pendant laquelle s'élabore un nouveau type de discours pédagogique, inspiré notamment des travaux de Pierre de la Ramée sur l'organisation spatiale des connaissances : « Teacher, text and pupil in the Renaissance classroom; a case study from a parisian college », *History of Universities*, 1, 1981, p. 47. L'historien français Louis Trénard place la naissance du manuel scolaire moderne en France dans les années 1760, avec la prise de conscience d'une nécessaire réforme du système scolaire : « Une révolution... La naissance du manuel scolaire, 1760-1800 », *Les Cahiers aubois d'histoire de l'éducation*, 1988, n° spécial 10-a, p. 51-80. Selon Hans Christian Harten, le manuel scolaire serait apparu dans les premières années de la Révolution, avec la publication des premiers catéchismes républicains : *Les écrits pédagogiques sous la Révolution. Répertoire établi par Hans Christian Harten avec la collaboration du Service d'histoire de l'Éducation, sous la direction d'Alain Choppin*, Paris, INRP, 1989.

167 Jason Nicholls (dir.), *School History Textbooks across Cultures : International Debates and Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2006 (Oxford Studies in Comparative Education, 15-2).

168 Annie Bruter, « Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) », art. cit., p. 12.