

Les manuels scolaires, objets emblématiques du développement progressif de la littéracie

Le cas des ouvrages de et pour la lecture dans le canton de Vaud et en Romandie

Sylviane Tinembart

Résumé

En retraçant brièvement la disciplinarisation du « français » et l'évolution des ouvrages pour l'enseignement-apprentissage initial et courant de la lecture dans les écoles primaires vaudoises et romandes aux 19^e et 20^e siècles, cette communication tente de rendre visible comment l'objet « manuel scolaire », sa matérialité et ses contenus ont favorisé l'acquisition de compétences littéraciques au fil du temps.

Mots-clés

Manuels scolaires, lecture, matérialité, Suisse romande, 19^e et 20^e siècles.

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteure

Sylviane Tinembart, Haute école pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne,
sylviane.tinembart@hepl.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Les manuels scolaires, objets emblématiques du développement progressif de la littéracie

Le cas des ouvrages de et pour la lecture dans le canton de Vaud et en Romandie

Sylviane Tinembart

Introduction

Comme le montre Taisson (2020), la matérialité est à considérer comme un ensemble hétérogène d'outils au service de l'enseignant·e. Les rédacteurs·trices de *Forumlecture* en introduisant un de leur numéro (1/2017) déclaraient également : « Le langage se matérialise sous différents modes – l'oral, l'écrit, les gestes, les images, etc. – et se manifeste par l'intermédiaire de différents supports et médias (le corps, un livre, une tablette, le tableau noir), qui lui donnent une forme spécifique » (p. 1). Or, les différents supports matériels pour acquérir les compétences littéraciques ont évolué au fil du temps notamment pour répondre aux besoins des éducateurs·trices et des enseignant·e·s (Tinembart, 2021). Il s'avère aussi que les supports pour l'apprentissage et l'enseignement de la langue tels que les livres, en particulier, ceux de lecture, sont présents dans l'instruction et l'éducation depuis plusieurs siècles. En effet, les ouvrages scolaires se sont imposés « 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 » (Choppin, 2008, p. 18). Viñao (2000) constate pour sa part que même s'il y a pluralité de vocables pour désigner le manuel scolaire - souvent en lien avec les aires linguistiques, les époques et les finalités attendues de ce moyen d'enseignement -, celui-ci est devenu un objet planétaire.

Cette communication a dès lors pour ambition de montrer en quoi les manuels scolaires de lecture et leur évolution sont des témoins de leur temps et des vecteurs de développement de l'enseignement-apprentissage de la littéracie. Elle se fonde sur l'observation et l'analyse d'un corpus composé de tous les ouvrages validés, officialisés et destinés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture aux degrés primaires en Suisse romande avec une focale particulière sur le canton de Vaud¹. Le corpus de manuels pour l'apprentissage de la lecture est composé de 15 abécédaires, syllabaires ou « premiers livres » dont les manuscrits et les éditions destinées aux premiers degrés de la scolarité ont été validés, adoptés et/ou officialisés dans les cantons romands ; celui composé de 85 manuels pour l'acquisition de la lecture courante a été constitué selon les mêmes critères en ne sélectionnant que les ouvrages destinés aux degrés moyens de la scolarité. Si les balises spatiales se concentrent sur les cantons romands, l'empan temporel s'étend, quant à lui, du milieu du 19^e siècle au milieu du 20^e siècle. En effet, remonter au 19^e siècle permet d'une part, d'observer « comment se reconfigurent les savoirs et les filières scolaires par la constitution des disciplines pour ensuite examiner les rythmes syncopés suivant lesquels ces dernières s'établissent, se déploient [...] » (Hofstetter & Schneuwly, 2019, p. 45) en particulier, la discipline « français » ; d'autre part, force est de constater qu'à partir du dernier quart du 20^e siècle, soit au moment du tournant communicationnel de l'enseignement de la langue, de nombreux autres supports matériels sont utilisés pour favoriser des contextes langagiers riches et authentiques ayant pour but de développer la dimension compétentielle de la littéracie. Aussi, les manuels scolaires subissent de profondes modifications notamment sous l'impulsion de la didactique émergente (Darne & al. 2020) et des nouvelles technologies éducatives (*teaching media*).

¹ Ce corpus a été constitué notamment dans le cadre de deux projets de recherche financés par le Fonds national suisse de recherche scientifique : projet CRS11_141826 : *Transformation schulischen Wissens seit 1830* et projet n°100019_197600/1 : *Histoire de l'enseignement de la littérature en "Français" et en "Italien" (Suisse romande et Tessin, mi-XIX^e-XX^e siècles)*. Le premier projet de recherche consistait à faire état de la disciplinarisation progressive de la langue première, de la langue seconde et de l'histoire et par là-même, de l'évolution et de la transformation des savoirs scolaires notamment ceux qui concernent la lecture courante. La seconde recherche, encore en cours, vise à montrer comment s'est développé progressivement l'enseignement de la littérature dans les degrés primaires et secondaires inférieurs de la scolarité obligatoire. Elle s'appuie notamment sur l'analyse des ouvrages de lecture courante officialisés pour les degrés inférieurs de la scolarité en Suisse romande. Enfin, les recherches concernant l'apprentissage de la lecture (décodage) ont trouvé leur source dans un travail de thèse (Tinembart, 2015) et se sont poursuivies par la publication de divers articles. Les ouvrages scolaires et manuels retenus dans les corpus sont ceux qui ont été officialisés par les autorités scolaires puisque leur officialisation permet de penser qu'ils ont été toute ou partie en usage dans les classes.

Le manuel scolaire, au cœur du développement de l'instruction publique

Le manuel sous la loupe

Notre corpus étant composé uniquement d'ouvrages et de manuels scolaires², une observation particulière de l'objet et du concept qui s'y rapporte s'impose en préambule comme une évidence.

En effet, les nombreux auteurs·trices s'intéressant à l'histoire du manuel scolaire (Ascenzi, 2011 ; Aubin & Choppin, 2007 ; Berré & al. 2013 ; Bianchini, 2010 ; Caruso, 2002 ; Choppin, 2008 ; Escolano Benito, 1997 ; Heinze, 2011 ; Julia, 1984 ; Masoni, 2019 ; Matthes & Heinze, 2005 ; Ossenbach & Somoza, 2001 ; Hofstetter & Schneuwly, 2019 ; Tinembart, 2015 ; Wagnon, 2019 ; Wakefield, 1998, etc.) s'accordent unanimement sur le fait que si le manuel peut de prime abord sembler un objet à tel point familier, voire banal, que cela ne semblerait pas utile de le définir, il n'en est rien. Il s'avère que « 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 » (Choppin, 2008, p. 56). Aussi ce moyen d'enseignement « constitue pour l'historien, qu'il s'intéresse à l'éducation, aux sciences, à la culture ou aux mentalités, une source privilégiée et d'autant plus précieuse que l'on sait qu'il a longtemps constitué la base principale, la référence des pratiques quotidiennes des enseignants » (Choppin, 1992, p. 198). En conséquence, les recherches sur les manuels peuvent autant se focaliser sur leurs contenus que sur les « contenants » qui eux-mêmes se concrétisent au travers de l'étude des processus liés à leur publication, soit ceux qui ont lieu lors de la chaîne conception – édition – évaluation – utilisation (Gerard & Rogiers, 2003) et qui subissent sans cesse de nombreuses influences économiques, commerciales, sociales, pédagogiques, didactiques, politiques, etc.

Hamilton (2000) situe l'émergence des ouvrages scolaires entre les 16^e et 17^e siècles en démontrant que l'éducation classique effectue une mue progressive en réduisant l'enseignement à un système de formation et d'instruction. Dès lors, comme l'avance Green (1996), c'est également à ce moment-là que l'attention est peu à peu portée au lien entre l'enseignement et l'apprentissage. Cela entraîne dès lors « the creation of "classroom aids" (textbooks, manuals and teaching drills) » (Hamilton, 2000, p. 5).

Pour Wakefield (1998, p. 2) « Textbooks developed out of the need to teach reading and writing to children who had learned to read and write the Latin alphabet, syllables, and even words, but who were not yet ready to read extended passages ». Il ajoute de même que « the word *textbook* did not have its modern meaning until the end of the eighteenth century, when such books were commonly in the hands of students as well as teachers » (p. 2). Or, il rejoint ainsi Trenard (1988) qui situe la naissance du manuel scolaire moderne en France dans la dernière moitié du 18^e siècle alors même qu'un besoin de réforme du système se fait sentir. Choppin (1992 ; 2008) dans ses essais de définition historique pour laquelle il reste attentif à l'évolution de l'objet, à sa multiplication progressive et à sa diversification, démontre, quant à lui, que les terminologies variées pour désigner un « ouvrage » destiné à enseigner et apprendre se réduisent progressivement. Il affirme que « 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 » (2008, p. 10). Or, en observant certains ouvrages scolaires en usage au 19^e siècle, Michael (1979) déclare « 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 » (p. 202). Pour désigner ces ouvrages qui ont cours au début du 19^e siècle et qui annoncent d'ores et déjà le manuel scolaire, mais qui n'en ont pas encore toutes les caractéristiques (tels que les abrégés, les ABC, les Amis de l'enfance, etc.), Choppin (2008, p.25) parle alors de « protomanuels ».

En effet, si jusqu'au 19^e siècle, la diversité des vocables pour désigner un manuel scolaire reflète sa complexité et ses variétés (Viñao, 2000), sa dénomination et/ou son titre renvoient parfois aux contenus (par exemple, *Lectures graduées et illustrées*, 1879), aux méthodes (par exemple, *A. B. C. instructif, pour apprendre aux enfants les éléments de la langue française, corrigé et augmenté par un ami des enfants*, 1812), au

² Pour éviter les répétitions dans le texte, nous utiliserons diverses terminologies : ouvrages scolaires, manuels scolaires, moyens d'enseignement, etc. Nous distinguerons néanmoins les ouvrages pour l'apprentissage de la lecture (décodage et acquisition de mots et de phrases simples) des ouvrages pour la lecture courante composés de textes et/ou d'extraits de textes.

support matériel (par exemple, *Abrégé de la grammaire française ou extrait de la nouvelle grammaire française*, 1837), mais peut également s'inspirer de sa fonction (par exemple, *Anthologie scolaire : lectures françaises à l'usage des collèges secondaires, supérieures et écoles primaires supérieures*, 1908). De même, les livres de classe exercent, conjointement ou non, quatre fonctions : une fonction *référencielle* lorsqu'ils reflètent un programme ou un plan d'études donnés ; une fonction *instrumentale* lorsqu'ils contiennent une méthode, des exercices ou des activités qui permettent aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoir-faire ; une fonction *idéologique* ou *culturelle* lorsqu'ils acculturent, voire parfois, endoctrinent les jeunes générations ; une fonction *documentaire*, lorsqu'ils fournissent divers types de documents pouvant développer les capacités d'observation, de comparaison et d'analyse critique des élèves (Choppin, 2002).

Désormais, les chercheur·euse·s s'accordent avec Ossenbach et Somoza (2001) sur les cinq caractéristiques que devrait revêtir un manuel scolaire : son auteur·trice ou éditeur·trice le destine clairement à un usage scolaire ; ses contenus sont présentés de manière systématique ; il est en adéquation avec le travail pédagogique ; les contenus sont adaptés et conformes à l'âge, au développement et aux capacités des élèves et il est en adéquation avec les prescriptions officielles et les réglementations. Il est possible dès lors d'affirmer que la manuel scolaire moderne émerge à la fin du 19^e siècle et se généralise au 20^e siècle.

Les disciplines scolaires et les manuels, un duo indissociable

Hofstetter & Schneuwly (2019) considèrent les manuels scolaires comme des emblèmes des reconfigurations disciplinaires. En effet, dans leur écrit, qui prend en considération à la fois la plupart des études internationales portant sur l'évolution des disciplines et des manuels scolaires et celles effectuées en Suisse, les deux chercheur·euse·s démontrent que « les disciplines scolaires peuvent être considérées, sous certains aspects, comme le résultat et la condition de la construction et surtout de la généralisation dès le 19^e siècle de la “ forme école ” » (p. 20) dont le manuel scolaire devient un élément central. En s'appuyant notamment sur d'autres recherches (parmi lesquelles Bianchini, 2010 ; Cardon-Quin, 2014 ; Caruso, 2010 ; Goodson, 1990, Julia, 2000 ; Viñao, 2010, etc.), il·elle·s affirment que « l'émergence et la consolidation des disciplines scolaires seraient donc un phénomène relativement récent, caractéristique de la Modernité ». Déjà, il y a plus d'une trentaine d'années, Goodson (1991) et Chervel (1988), en précurseurs, ont mis en évidence certains des processus qui ont conduit à l'émergence, la configuration et l'institutionnalisation des disciplines. Chervel (1988, p. 90) avance même que « la création, comme la transformation des disciplines n'ont qu'une seule visée : rendre possible l'enseignement ». Cependant, force est de constater que pour le chercheur ou la chercheuse leur mise en lumière est plus aisée lorsqu'il·elle les observe à partir du 19^e siècle, soit dès la mise en œuvre et la généralisation de l'instruction publique qui voit l'intervention de l'État s'accroître en matière de formation et d'éducation.

En effet, l'institutionnalisation des disciplines scolaires se concrétise en particulier au travers du renforcement de la législation, de la formation d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, de la publication de programmes scolaires et de plans d'études, de la mise en œuvre d'horaires, de la création d'examens, de l'édition de moyens d'enseignement et de la publication de manuels. De Vincenti (2015, p. 64) abonde dans ce sens en déclarant « von eigentlichen Schulfächern wird allerdings sinnvollerweise erst im Zusammenhang mit der sogenannten modernen Volksschule gesprochen ». Chervel (1998, p. 90) déclare aussi que l'école a exercé et exerce encore deux fonctions spécifiques : « l'instruction des enfants [...], la création des disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original qu'elle a secrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale ». Il faut noter tout de même que bien que les bouleversements sociaux et politiques du début du 19^e siècle aient conduit de manière générale dans la plupart des pays européens à une formulation ou une reformulation des programmes d'éducation, à une étatisation progressive de l'instruction voire à l'introduction de nouvelles normes, l'institutionnalisation des disciplines scolaires a été marquée par les contextes nationaux, régionaux et locaux. Chervel (2006) qui a retracé l'histoire de la discipline « français » pour la France et celles·ceux, qui dans son sillage, se sont intéressé·e·s à son évolution en Suisse romande (Darne, 2018 ; Monnier, 2015 ; Schneuwly et al, 2016 ; Tinembart, 2015), ont aussi démontré l'importance de prendre en compte les histoires particulières de ses constituants (lecture, grammaire, orthographe, etc.), de les rassembler et de les mettre en écho même si leurs temporalités étaient différentes pour mieux comprendre la configuration globale de la discipline. Dès lors, dans la présente communication,

Idem cela pourrait paraître réducteur de ne s'intéresser qu'aux manuels de lecture, mais il s'agit de les traiter comme une étude de cas et ainsi les observer d'une part comme « l'outil de la construction des disciplines qui cependant, en dernière instance, constituent les modes d'organisation à l'intérieur desquels fonctionne de fait le manuel » (Hofstetter & Schneuwly, 2019, p. 36) et d'autre part comme un matériel spécifique pour développer la littérature. Viñao (2010, p. 86) affirme même « il serait certainement préférable, au lieu de continuer à analyser les disciplines scolaires à travers leurs manuels, d'analyser les manuels en partant de l'histoire des disciplines ».

Le manuel scolaire de lecture, au cœur des compétences littéraciques

Le manuel de lecture, un objet de plus en plus accessible aux élèves

Si le 19^e siècle est celui du déploiement de l'instruction publique qui permet notamment à chacun-e d'accéder à la lecture, il est aussi le siècle triomphant de l'industrie du livre et de l'édition scolaire. Pour Blasselle (2008, p. 133), le livre connaît alors un véritable bouleversement : « l'élargissement rapide des marchés, conjugué à la mécanisation des techniques, entraîne une modification totale de ses modes de production et affecte jusqu'à sa forme ». Julia (1984) relève, par exemple, qu'en 1794 l'imprimerie Panckouche possède déjà 27 presses et emploie plus d'une centaine d'ouvriers sans compter les personnes qui participent à cette industrie, tels que les auteurs, les graveurs, les papetiers, les libraires, etc. soit plus de 600 personnes concernées par ce commerce. Les rapides évolutions techniques du 19^e siècle provoquent l'industrialisation de la chaîne éditoriale et Moeglin (2010) affirme que d'une part, ces changements ont des répercussions fortes sur la production d'ouvrages scolaires et que d'autre part, les éditeurs³, dont le métier se spécialise, ont un rôle primordial dans la publication de matériels dédiés aux classes (Mollier, 1999 ; Parinet, 2004 ; Vallotton, 2001). Moeglin (2010) relève qu'en 1850, Paris compte moins de cinq libraires scolaires et qu'en 1900, ils sont une trentaine. Certaines maisons d'édition se professionnalisent et acquièrent leur renommée grâce à des publications scolaires marquantes. Pour la France, il s'agit par exemple, de Maire-Nyon qui réédite 53 fois la *Nouvelle grammaire* de Noël et Chapsal entre 1831 et 1868 ; d'Armand Colin qui vend entre 1872 et 1889, 12 millions d'exemplaires du *Cours de grammaire* de Larive et Fleury (Parinet, 2004) ; de Belin qui, entre 1877 et 1900, écoule six millions d'exemplaires du *Tour de la France de deux enfants* de G. Bruno (pseudonyme de Mme A. Fouillée) ; de Louis Hachette qui développe son secteur scolaire et publie 58 nouveaux titres par an entre 1833 et 1839 (Mollier, 1999, pp. 181-189).

En Suisse romande et dans le canton de Vaud en particulier, bon nombre de pédagogues, puis d'instituteurs se muent également en éditeurs scolaires, tels que Benjamin Corbaz (1786-1847), Henri Mignot (1870-1901) ou encore Fritz Payot (1850-1900) (Tinembart, 2016 ; Tinembart, 2019 ; Masoni & Tinembart, 2022). Ils n'hésitent pas à adopter les mêmes principes commerciaux que leurs voisins français, voire des moyens promotionnels inédits à l'instar de Samuel Blanc (1820-1890), surnommé le « Larousse vaudois » qui « lance dès 1856 un périodique mensuel spécialement destiné aux enseignants – le *Moniteur des écoles et des familles* – qui a pour particularité de présenter à côté de quelques informations pratiques et d'un feuilleton littéraire, ses propres manuels en pré-publication ! » (Vallotton, 2001, p. 141).

Le prix des livres est encore très élevé au début du 19^e siècle notamment parce qu'il est souvent de grand format et que les tirages sont peu élevés. Par exemple, selon Blasselle (2008, p. 156) en France avant 1830, un ouvrage tiré à 2000 exemplaires coûte en moyenne 7,50 FF soit environ 40 euros actuels. Les progrès techniques de l'imprimerie, l'évolution des matières premières (la chiffe de lin, de chanvre ou de coton qui était en usage jusqu'au milieu du 19^e siècle pour la fabrication du papier est remplacée par la pâte de bois industrialisée dès les années 1860) et l'augmentation du lectorat permettent aux éditeurs d'augmenter le nombre de tirages et de réduire les coûts de production. L'édition moderne voit alors le jour et se caractérise par l'apparition d'ouvrages de formats plus petits et plus compacts qui se prêtent admirablement à la standardisation des livres. Mollier (2022) affirme que ce changement se produit en France dès 1838, au moment où apparaît la « "Bibliothèque Charpentier" au format "Grand in-18 anglais dit Jésus"⁴ à 3,50 FF le vo-

³ La présente communication a adopté le langage inclusif. Cependant, ce serait un anachronisme de parler d'éditrice pour le 19^e siècle et cela d'autant plus dans l'édition scolaire. En effet, à notre connaissance, il n'y en a pas au 19^e siècle en Suisse romande.

⁴ Cela correspond à un format d'environ 18,5 cm sur 11,5 cm.

lume – moins de vingt euros actuels – et 1853-1855, date à laquelle le prix d'appel de ces collections-bibliothèques chute à un franc – cinq euros d'aujourd'hui » (p. 33). Les éditeurs redoublent ainsi d'invention pour diminuer les coûts de production : il resserre la typographie pour économiser le papier, ils allègent les frais fixes en augmentant les tirages, ils emploient la stéréotypie pour les réimpressions et réduisent les formats des volumes à l'instar de Michel Levy qui abaisse « le prix du petit livre compact et portable, contenant l'équivalent de deux in-octavo à 7,50 FF, et vendu pourtant 1 FF » (Mollier, 2022, p. 41). Le livre devient ainsi plus facilement transportable et plus pratique d'usage.

Les éditeurs d'ouvrages scolaires suivent cette mouvance à l'instar d'Hachette qui développe dès 1831 sa *Bibliothèque des écoles primaires* dont les volumes en in-18^o coutent en moyenne 40 centimes soit un peu plus de deux euros. A Lausanne, Samuel Blanc vend sa *Petite Grammaire pratique des écoles primaires* (1 vol. in-12^o cartonné⁶) pour 60 centimes et pratique des rabais si les ouvrages sont commandés à la douzaine.

Force est de constater que la massification de la lecture, la généralisation du livre et des manuels scolaires sont également tributaires des coûts de production.

Vallotton (2001, p. 140) déclare que « l'uniformisation du matériel scolaire à un niveau supracantonal, puis l'introduction du principe de gratuité des fournitures dans les dernières années du siècle, contribueront encore à rendre ce "créneau" plus alléchant ». En Suisse romande, avec la gratuité du matériel scolaire et la distribution généralisée des manuels entre la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle, on assiste à deux mouvements : d'une part, l'intensification de la production et d'autre part, un contrôle renforcé de l'État qui, désormais, mandate les éditeurs ou leur adjugent la publication d'ouvrages scolaires en leur imposant un cahier des charges strict. Fritz Payot, par exemple, se positionne très rapidement comme principal adjudicateur de l'État de Vaud et obtient même en 1908 l'exclusivité du premier manuel de lecture distribué à toutes les élèves vaudoises du premier degré primaire notamment parce qu'il répond à toutes les exigences du mandat qui sont notamment : le format du manuel est de 16 sur 22 centimètres ; ses caractères sont de corps 16, 14 et 12, il doit contenir approximativement 112 pages et son tirage est de 30'000 exemplaires⁷. Dès lors, toutes les écoles reçoivent un manuel pour chaque degré de leur scolarité et cela pour chaque discipline. La matérialité du manuel semble ainsi avoir toute son importance pour le rendre accessible à toutes les écoles.

Par étymologie, le manuel scolaire est repris du mot *manus* (main) et de l'adjectif neutre *manuale*, substantivé en bas latin pour traduire *egkheiridion* (de *kheir*, main) pour désigner le manuel d'Epictète (Dauzat, Dubois & Mitterand, 1964, p. 434). Ainsi, la terminologie s'apparente à « celle d'un ouvrage de petit format que l'on tient à la main ou que l'on a à portée de la main » (Choppin, 2008, p. 16). Les livres, ouvrages et manuels de lecture du 19^e siècle et du début du 20^e siècle n'échappent pas à la règle et sont de petits formats, faciles à tenir en main pour les élèves. Si dans le canton de Vaud au début du 19^e siècle, l'ouvrage scolaire est avant tout destiné à l'enseignant-e pour préparer et enseigner sa leçon, lentement le nombre d'exemplaires se multiplient dans les classes au gré des possibilités financières de chaque commune⁸. Ce phénomène s'observe du reste dans la plupart des cantons romands (Tinembart & Darne, 2016).

Force est de constater qu'au cours du 19^e siècle l'enseignement et l'apprentissage de la lecture est un but prioritaire pour les autorités scolaires. Boutan affirme même (1996, p. 168) que « l'apprentissage de la lecture, conformément à une tradition qui remonte aux origines du développement de l'école pour les enfants du peuple, constitue le fondement commun à toutes les formes de scolarisation ». Les autorités scolaires

⁵ Cela correspond à un format d'environ 16,5 cm sur 10,5 cm.

⁶ Cela correspond à un format d'environ 10,5 cm sur 15 cm.

⁷ Cahier des charges du concours pour la publication et l'expédition d'un Syllabaire illustré. Archives cantonales vaudoises ACV KXIII255/2. Outre les exigences citées plus haut, ce cahier des charges décrit également tous les autres détails matériels (papier utilisé, clichés pour les illustrations, encre, caractères en plomb, expédition aux communes, paiement des fournisseurs, dispositions légales, etc.). Il demande aussi aux éditeurs que chaque classe concernée par l'ouvrage reçoive des tableaux muraux comprenant des caractères manuscrits et typographiques.

⁸ Certaines communes n'ont pas le budget nécessaire pour acheter de nombreux exemplaires. Par exemple, le registre de la commune de Bottens (Vaud) de 1884 signale que pour la classe primaire, l'enseignant ne possède qu'un exemplaire du *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse française. Degré intermédiaire* (Renz, 1871) et qu'un exemplaire du *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur* (Dussaud & Gavard, 1871).

du début du 19^e siècle ont dès lors un double objectif pour lutter contre l'illettrisme et alphabétiser tou-te-s les élèves voire leur famille : faire acquérir la technique de la lecture (déchiffrage de mots, de phrases) et parfaire la lecture courante. Chartier et Rockwell (2013) résument ainsi la situation :

Le succès (ou l'insuccès) des méthodes d'alphabétisation a donc partie liée avec la présence diffuse de la culture écrite visée hors de la classe et des écrits présents dans la classe. Or, c'est là le paradoxe des méthodes « laïques » du début du XIX^e siècle : les enfants doivent « apprendre à lire » afin de pouvoir, mais plus tard, « lire pour apprendre ». La séparation entre alphabétisation et littérature est une conséquence de cette ambition inédite. L'entrée en lecture s'appuyait sur la mémoire orale des anciens textes (prières, catéchisme), mais une fois bannie des classes cette « littérature chrétienne » partagée, ne reste aux débutants que les exercices combinant les lettres, puis la lecture des textes instructifs est remise à plus tard, quand l'élève sera capable de tout déchiffrer. (p.13)

Aussi, voulant accélérer et généraliser l'accessibilité à la lecture à l'ensemble de la population, les autorités scolaires ont à cœur de fournir aux enseignant·e·s d'une part des abécédaires, syllabaires ou « premiers livres » de lecture permettant d'enseigner le B A - BA au travers du décodage des lettres, des syllabes et des mots. D'autre part, elles officialisent puis éditent des ouvrages de lecture courante tout en les harmonisant progressivement. Alors que chaque canton romand produit ses propres ouvrages pour les apprentissages initiaux de la lecture, les premiers livres communs de lecture courante paraissent à l'échelle romande en 1871 (Renz, 1871 ; Dussaud & Gavard, 1871). En retraçant l'historique des pratiques scolaires liées à l'enseignement de la lecture, Chartier (2007) met également en perspective à la fois, l'évolution et la diversité des pratiques pédagogiques enseignantes et les liens entre les usages scolaires et les pratiques culturelles en vigueur dans la société du moment. Elle décrit ainsi l'ensemble des techniques liées à l'apprentissage de la lecture comme un ensemble composite, non systématique et peu unifié ainsi qu'une succession de méthodes qui s'enchevêtrent, se conjuguent ou se fondent les unes aux autres. Elle met aussi en évidence certaines normes (didactiques, matérielles, sociales, etc.) qui en apparence ne convergent pas, mais qui ont néanmoins influencé intrinsèquement l'enseignement de la lecture – initiale et courante – et donc les contenus des manuels. En cela, elle rejoint Foucambert (1983, pp.1-2) qui avance qu'au 19^e siècle « L'expansion industrielle supposait qu'on greffe rapidement des moyens d'accès à l'écrit sur les individus jusqu'ici plongés dans des relations humaines à portée de voix ». Dès lors, non seulement l'objet « manuel » doit être accessible aux élèves, mais ses contenus doivent aussi leur permettre d'acquérir des compétences littéraires pour être capables de décoder tous les documents écrits auxquels ils-elles pourraient être confronté·e·s dans leur vie quotidienne et future.

Le manuel de lecture, une didactisation progressive

Moeglin (2010) confirme que « la “didactisation” des livres éducatifs et l'industrialisation de leur production sont contemporaines de la massification du système éducatif moderne et de l'essor de l'industrie éditoriale en général ». L'évolution de la matérialité du « contenant » manuel irait ainsi de pair avec l'évolution de la didactisation de ses « contenus ».

Comme nous l'avons vu précédemment, l'émergence et la stabilisation des disciplines, et en particulier pour le cas qui nous occupe à savoir la discipline « français » (Schneuwly & al., 2016) passent par des phases de configuration, de transformation, d'agencement des contenus en vue de les organiser. Hofstetter et Schneuwly (2019) confirment également que « les manuels sont bien sûr conçus en fonction des disciplines scolaires et reflètent cette organisation scolaire des savoirs » (p. 42). Il-elle-s ajoutent que « le mouvement même de différenciation des disciplines scolaires au primaire aboutit à une spécialisation des livres de lectures pour l'enseignement du français et l'apparition de livres de grammaire, lecture, mathématiques, histoire, géographie, chant, permettant une adéquation plus grande entre contenus, démarches et moyens d'enseignement » (p.43). En se généralisant, le manuel scolaire devient à la fois une aide pour l'enseignant·e, un moyen d'enseignement qui répond aux prescriptions, une référence pour l'élève et un objet qui évolue en facilitant l'accessibilité des savoirs par les élèves.

En 1812 déjà, le Père Grégoire Girard de Fribourg relève l'importance des liens à tisser entre lire-écrire-comprendre et se positionne pour un enseignement simultané de la lecture et de l'écriture en ayant quasiment trente ans d'avance, par exemple, sur ce qui va se généraliser dans le canton de Vaud. Dans son *Abécédaire* (1812), il déclare qu'un abécédaire est « une première leçon de langue, et sous ce rapport il doit enseigner

en même temps à prononcer correctement les mots, à les lire, les écrire et les comprendre » (p. 3). Il considère le temps de l'apprentissage de la lecture comme un temps d'imprégnation, de découverte des mots et proposent « quelques observations simples et intelligibles, amenées sans effort par la lecture, et qui doivent rendre compte des variantes de notre écriture et de nos finales muettes » (Girard, 1812, pp. 6-7) et cela en respectant une progression allant du simple au complexe « parce que l'on vient aux grandes choses par les petites » (p. 8). L'apprentissage de la lecture est également l'occasion pour le maître de « placer quelque bonne pensée et quelque bon sentiment dans le cœur des enfants » (p.7). Dans ses classes d'enseignement mutuel de Fribourg appelées « Girardines », le Père Girard travaille notamment à partir de tableaux muraux de lecture extraits de son abécédaire. Les élèves répartis en petits groupes décodent les voyelles, les consonnes et les syllabes simples affichées au mur sous la supervision d'un moniteur ; ils-elles les épellent phonétiquement, puis après les avoir observées, ils-elles les écrivent sur leur table dans une rainure remplie de sable. Lorsque les syllabes deviennent plus complexes et que le geste est plus assuré, ils-elles les écrivent sur des ardoises, puis du papier.

L'orthographe suivra la lecture. Le maître dira un mot du tableau, et demandera à l'élève combien de fois il a ouvert la bouche pour le prononcer. La réponse suivra, pour l'ordinaire, sans hésitation, et alors le maître dira, qu'il y a autant de syllabes dans un mot, que d'ouvertures de bouche (émissions de voix). Revenant ensuite sur la syllabe on la fera décomposer en ses éléments. Désormais ce sera par-tout le même exercice, et nous n'en parlerons plus.

Ici commencera ce compte rendu par l'enfant sur la signification des mots, cette explication du maître et ces moralités dont on a parlé dans l'avis préliminaire, et dont on ne fera plus mention.

a mi	ra ve	sa ri ne
u ne	mi ne	fi gu re
pa pa :	lu ne	tu li pe
pi pe	de mi	do ru re
u ni	ga ze	ma la de
a me	jo li	pe ti te
po li :	ju pe	sa la de
pu ni :	ha ro	u ti le
pa ri	ro me	na ri ne
bi le	vi de,	sa me di
da me	ma ri	fa ri ne

Image 1 :

Extraits de Girard, G. (1812). *Abécédaire à l'usage de l'école française de la ville de Fribourg*. Chez Bêat-Louis Piller. pp. 11-12

Au fil du 19^e siècle, les auteurs de manuscrits d'abécédaire, de syllabaires ou de premiers livres ont sans cesse ces soucis de la progression des apprentissages en les organisant selon le principe « lettres-syllabes-mots-phrases » ainsi que de la correspondance phonème-graphème notamment lorsque se développe l'enseignement simultané de la lecture-écriture. Les ouvrages pour l'apprentissage initial de la lecture de la première moitié du 19^e siècle sont pour la plupart conçus en adoptant des méthodes syllabiques ou synthétiques, alors que progressivement, c'est la méthode dite analytico-synthétique accompagnée d'illustrations qui se généralise jusqu'au milieu du 20^e siècle. Ainsi, l'enfant découvre des mots désignant des objets des lieux familiers et des personnages ou faisant partie de son environnement proche à l'aide de leur image, les décompose en syllabes, reprend celles-ci pour constituer de nouvelles syllabes en faisant varier les consonnes ou les voyelles, puis compose de nouveaux mots et de nouvelles syllabes avec les lettres connues. Par exemple, avec les mots *épi* et *lune*, l'enfant possède les lettres ou les syllabes nécessaires pour composer le mot *épine*. Les ouvrages se déploient ainsi généralement en plusieurs parties organisant la progression de l'apprentissage : dans la première, les phonèmes/graphèmes sont présentés en partant d'un mot entier non syllabé et illustré d'un dessin, puis des syllabes sont constituées pour former des mots familiers à l'enfant et présentés sous la forme manuscrite et typographique ; dans la seconde partie, sont travaillés les mots moins connus ou les graphèmes et phonèmes plus complexes ; enfin, la troisième partie permet d'exercer l'élève à la lecture courante en proposant des textes de plus en plus difficiles. Au début du 20^e siècle, les ouvrages vaudois *Mon premier livre* (Grand, Weber & Briod, 1908) et fribourgeois *Mon Syllabaire* (Marchand, 1923) sont représentatifs de cette progression et de cette didactisation des ouvrages officiels choisis dès le début du 20^e siècle pour l'apprentissage de la lecture.

Les ouvrages de lecture courante ont également subi des transformations au fil des décennies. Les *Amis de l'enfance* tel que *l'Ami des enfants vaudois* (Chavannes, 1835 ; 1837) et leurs contenus moraux du début du 19^e siècle font place dès les années 1850 à des ouvrages de lecture « renfermant les notions premières indispensables au commun des hommes [...], en d'autres termes une petite encyclopédie de connaissances

usuelles, utiles et indispensables » (Extrait du courrier du 28 janvier 1854 adressé par la Direction de l’instruction publique du canton de Fribourg aux autorités scolaires vaudoises⁹). Dès le milieu du 19^e siècle, les cantons romands tentent de se rapprocher pour élaborer un manuel de lecture courante commun pour les écoles primaires (Tinembart, 2015). Leurs tentatives aboutissent en 1871 avec la parution de deux ouvrages : un pour le degré intermédiaire (Renz, 1871) et un pour le degré supérieur (Dussaud & Gavard, 1871). Ces deux ouvrages sont sélectionnés car :

Le plan général de ces manuscrits est bien distribué et ils répondent réellement d’une manière satisfaisante aux conditions du programme. Données aux élèves sous forme de récits et de biographies, les leçons de morale sont instructives et propres à faire naître de généreuses pensées, à produire de salutaires impressions dans le cœur des enfants. [...] les auteurs de ces deux manuscrits ont évité tout ce qui pouvait donner lieu à la polémique et aux controverses religieuses, en exprimant néanmoins les sentiments les plus relevés. (Extrait de la revue Éducateur du 1er mai 1870, n°9, p. 137)

De fait, ces deux ouvrages sont finalement adoptés par les cantons de Berne, Vaud et Genève. Ils comportent environ deux tiers de textes à caractère encyclopédique et sont complétés par des récits, des anecdotes, des lettres ainsi que des poésies. Les deux manuels sont peu imagés (24 gravures en taille-douce pour 154 textes pour le premier et 25 gravures pour 228 textes pour le second) ; les images présentes sont déconnectées des textes et illustrent exclusivement la partie encyclopédique de chaque ouvrage. En revanche, les textes sont répartis en parties thématiques et sont numérotés pour permettre aux élèves et aux enseignant·e·s de se repérer facilement. Ainsi ceux à caractère encyclopédique se répartissent entre des parties intitulées *histoire naturelle, descriptions et voyages, histoire, biographie, etc.*

Entre 1880 et 1900, les ouvrages de lecture courante du primaire conservent une partie encyclopédique, mais les images qui les illustrent jouent alors un rôle propédeutique quant à la découverte et à la formation au savoir (Monnier & al., sous presse). Dès le début du 20^e siècle, à l’instar des manuels de Dupraz et Bonjour (1899 ; 1903), les textes à caractère encyclopédique disparaissent progressivement pour laisser place à des extraits variés empruntés à la littérature, organisés en thématiques et non imagés. Sous l’influence de l’Éducation nouvelle, les textes proposés dans les ouvrages de lecture courante se rapprochent des goûts et des intérêts des enfants. Il faut « mettre sous les yeux des élèves des morceaux qui leur plaisent et par la beauté de forme et par l’attrait du récit » (DIP GE, 1929, p. 8)

L’image fait son grand retour dans les manuels de lecture dès 1910 et elles sont désormais étroitement associées aux textes littéraires qui deviennent centraux dans les ouvrages du primaire (Muller, 2007). Comme l’explique Renonciat (2009) pour le cas de la France, l’image est désormais privilégiée comme une porte d’accès « aux acquisitions – sensorielles, motrices, psychologiques et intellectuelles – nécessaires à l’exercice d’une “lecture intelligente”, qui ne se réduit pas à un simple mécanisme de déchiffrement » (p. 68). Conjointement à l’apprentissage de la lecture courante, nous constatons alors, un développement dans les pratiques d’exercices de lecture expliquée. Si les images sont désormais en lien direct avec les extraits de textes qu’elles illustrent, elles ont donc pour but d’en favoriser la compréhension. Cette dernière est également renforcée par des notes de bas de page qui définissent certains mots de vocabulaire. Ainsi, images, notes de bas de page et agencements des textes par thématiques ou époques, peuvent donner lieu en classe à d’autres exercices que ceux de lecture courante comme, par exemple, des activités d’élocution durant lesquelles l’enseignant·e attire l’attention des élèves sur les potentielles difficultés, les contenus ou les formes langagières que comportent les textes. Les textes sont de plus en plus proches de la vie quotidienne des enfants et répondent à leur curiosité. Ils font aussi la part belle à la modernité. Par exemple, dans *J’aime lire* (DIP GE, 1929), nous trouvons un texte sur le cinéma ou un autre sur les locomotives. De fait, le choix des textes et la didactisation progressive des ouvrages scolaires de lecture – que ce soit ceux pour le déchiffrement et les premiers apprentissages ou ceux destinés à la lecture courante – fait qu’ils vont passer au cours du 19^e siècle des mains de l’enseignant·e à celles des élèves en ayant désormais toutes les caractéristiques d’un manuel.

Dès la fin du 19^e siècle, les manuels de lecture courante subissent une mue importante qui permet de développer des compétences littéraires. Par exemple, ils font découvrir progressivement aux élèves divers

⁹ Archives cantonales vaudoises KVIII 231/3.

types de textes narratifs, descriptifs, épistolaires, poétiques, etc. ; ils abordent des thématiques ; ils comportent des illustrations puis des photographies ainsi que des notes de bas de page engendrant ainsi la possibilité de pratiquer des exercices oraux ou écrits dans le but de renforcer la compréhension.

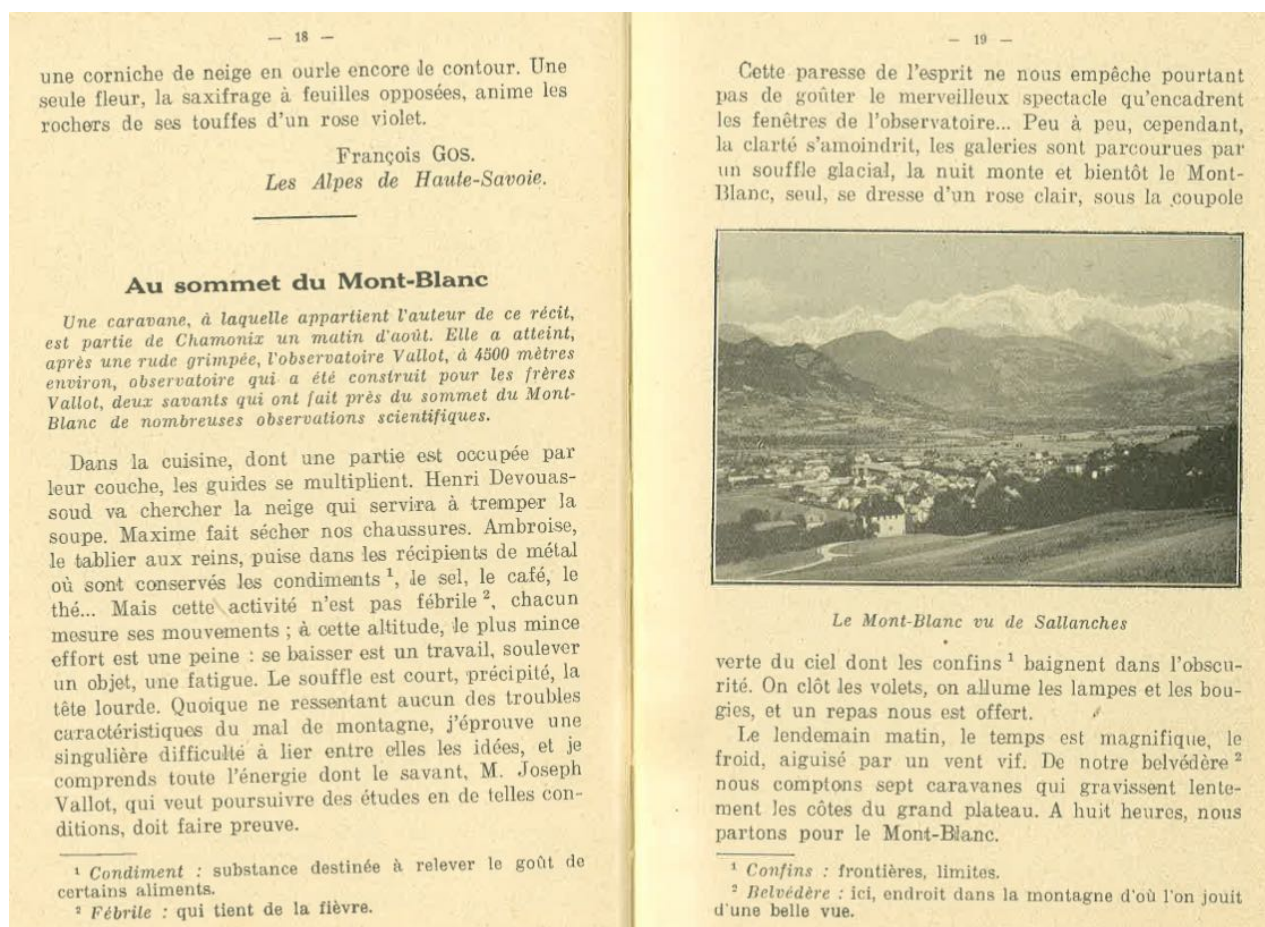


Image 2 : DIP GE (1929). *J'aime lire*. Livre de lecture destiné à la 4^e année de l'école primaire du canton de Genève. Genève : DIP. pp. 18-19

Quelques mots conclusifs

Au travers de cette brève contextualisation de l'émergence des manuels scolaires au sein des disciplines et en particulier de la discipline « français », puis en retraçant l'évolution matérielle de l'objet « manuel scolaire » et celle de son organisation interne pour l'apprentissage initial et courant de la lecture, nous pouvons constater un réel souci de la part des auteurs·trices et pédagogues de donner accès aux savoirs à l'élève tout en développant ses compétences littéraciques. Certes, à la fin du 19^e siècle, les contenus des manuels de lecture abordent des thématiques différentes, mais ne proposent que très peu de genres textuels différents (au sens didactique). Dès lors, les élèves de l'époque apprennent à lire, mais ne sont que très peu confronté·e·s à des situations communicationnelles variées leur permettant de décoder l'information écrite dans n'importe quel contexte. Cependant, dès le début du 20^e siècle, nous constatons tout de même que les manuels de lecture courante subissent une mue importante qui tente à renforcer les compétences littéraciques. Par exemple, ils font découvrir progressivement aux élèves divers types de textes narratifs, descriptifs, épistolaires, poétiques, etc. ; ils abordent des thématiques variées ayant du sens et de l'intérêt pour les enfants ; ils comportent des illustrations puis des photographies ainsi que des notes de bas de page qui engendrent la possibilité de pratiquer des exercices oraux ou écrits dans le but de renforcer la compréhension.

Cette perspective historique montre aussi que les pédagogues ont eu à cœur de didactiser leurs ouvrages en organisant – voire en illustrant – les contenus pour améliorer et soutenir la progression des apprentissages et celle de la compréhension. Si le manuel scolaire est l'emblème des reconfigurations disciplinaires

(Hofstetter & Schneuwly, 2019), nous osons aussi affirmer, même si cela peut paraître une lapalissade, que ceux de lecture ont contribué largement au fil des décennies à acquérir des compétences littéraires, leur matérialité les rendant également plus accessibles aux élèves. Enfin, nous concluons nos propos en reprenant Benhamounda (2007) qui déclare : « du manuel, livre pratique, à l'œuvre pédagogique ; du lecteur-enseignant à l'auteur même du contenu ; de l'édition du manuel à un mode opératoire éditorial, le manuel scolaire ne cesse de redéfinir les attributs du livre et d'interroger ses caractéristiques (p.631) ».

Références bibliographiques

- Ascenzi, A. (2011). The history of school manuals and textbooks in Italy. An evaluation and new research perspectives. *History of Education & Children's Literature*, VI, 405-423.
- Aubin, P., & Choppin, A. (2007). Le fonti storiche in rete : i manuali scolastici. In G. Bandini & P. Bianchini (Éd.), *Fare storia in Rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna et la storia contemporanea* (pp. 53-76). Carocci.
- Benhamounda, K. (2007). Le manuel scolaire, hyperstructure d'un espace pour une hospitalité pédagogique. In A. Milon & M. Perelman (Dir.), *Le livre et ses espaces* (pp. 631-646). Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Berré, M., Brasseur, C., Gobeaux, C., & Plisnier, R. (2013). *Les manuels scolaires dans l'histoire de l'éducation : un enjeu patrimonial et scientifique*. CIPA.
- Bianchini, P. (2010). *Le origini delle materie : discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. SEI.
- Blasselle, B. (2008). *Histoire du livre*. Gallimard.
- Boutan, P. (1996). « La langue des Messieurs ». *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Armand Colin/Masson.
- Cardon-Quin, C. (2014). L'histoire des disciplines. In J.-F. Condette & M. Figeac (Éd.), *Sur les traces du passé de l'éducation* (pp. 261-272). MSHA.
- Caruso, M. (2002). Biopolitik und Schulbuch : Veränderung des Konzeptes zur Verotung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869-1918). *Paedagogica Historica*, 38, 282-299. <https://doi.org/10.1080/0030923020380114>
- Caruso, M. (2010). *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark (Schleswig-Holstein) und Spanien 1800-1870*. Peter Lang.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Retz.
- Chartier, A.-M., & Rockwell, E. (2013). Histoire comparée des outils et débats sur la lecture des débutants : alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation*, 138, 5-16. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2647>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire*. Belin.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XII^e au XX^e siècle*. Retz.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.
- Choppin, A. (2002). L'histoire du livre et de l'édition scolaires : vers un état des lieux. *Paedagogica Historica*, 38(1), 20-49. <https://doi.org/10.1080/0030923020380102>
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>
- Darme, A. (2018). *Enseigner la grammaire pour développer l'expression de la pensée ? Eléments d'histoire de la grammaire scolaire en Suisse romande (1830-1990)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Darme, A., Monnier, A., Schneuwly, B., & Tinembart, S. (2020). Émergence de la didactique du français et rénovation de l'enseignement en Suisse romande (1970-1990). In O. Tremblay, É. Falardeau, p. Boyer & I. Gauvin (Eds.), *Diffusion et influences des recherches didactique du français* (pp. 203-222). Presses Universitaires.
- Dauzat, A., Dubois, J., & Mitterand, H. (1964, 4^e éd. revue et corrigée). *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse.
- De Vincenti, A. (2015). *Schule der Gesellschaft. Wissensordnungen von Zürcher Unterrichtspraktiken zwischen 1771 und 1834*. Chronos.
- Escolano Benito, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. In A. Escolano Benito (Éd.), *Historia ilustrada del libro escolar* (pp. 19-46). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Foucambert, J. (1983, septembre). La lecture, une affaire communautaire. *Les Cahiers de l'Animation*, II(40), 1-10.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck.

- Goodson, I. F. (1990, Dezember). Zur Sozialgeschichte der Schulfächer. *Bildung und Erziehung*, 43(4), 379-389.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 3-37.
- Green, I. (1996). *Catechisms and Catechising in England c1530- 1740*. Clarendon Press.
- Hamilton, D. (2000, october). The Instructional Turn (constructing an argument). *Working Papers from the Textbook Colloquium*, N°3. [Accès] <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/HAMILTO2.html>.
- Heinze, C. (2011). *Das Schulbuch im Innovationprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen*. Klinkhardt.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2019). Les manuels comme emblèmes des reconfigurations disciplinaires. In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives* (pp. 19-54). Peter Lang.
- Julia, D. (1984). Livres de classe et usages pédagogiques. In R. Chartier & H.-J. Martin (Éd.), *Histoire de l'édition française* (Vol.2 : Le livre triomphant 1660-1830 ; pp. 615-655). Fayard.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares em Europa. In J.R Berrio (Éd.). *La cultura escolar de Europa : tendencias históricas emergentes* (pp. 107-166). Editorial Biblioteca Nueva.
- Matthes, E., & Heinze, C. (2005) (Éd.). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Klinkhardt.
- Masoni, G. (2019). *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*. Thèse de doctorate en Lettres, Université de Lausanne.
- Masoni, G., & Tinembart, S. (2022). Les acteurs de l'édition scolaire, chevilles ouvrières de la forme scolaire. In S. Wagnon (Éd.), *Normes, disciplines et manuels scolaires* (pp. 119-140). Peter Lang.
- Michael, I. (1979). The Historical Study of English as a Subject : a Preliminary Enquiry into some Questions of Method. *History of Education*, 8(3), 193-206. <https://doi.org/10.1080/0046760790080303>
- Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives*. PUF. Coll. Que sais-je ?
- Mollier, J.-Y. (1999). *Louis Hachette (1800-1864). Le fondateur d'un empire*. Fayard.
- Mollier, Y. (2022). Le livre et la littérature au début du XIX^e siècle. In O. Bessard-Banquy (Dir.), *Splendeurs et misères de la littérature ou la démocratisation des lettres, de Balzac à Houellebecq* (pp. 31-52). Armand Colin.
- Monnier, A. (2015). Le temps des dissertations. *Fabrication d'un exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836-2004)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Monnier, A., Tinembart, S., Vollenweider, E., & Darne-Xu, A. (sous presse). Les images dans les livres de lecture et les anthologies scolaires (Suisse romande, 1870-1970). *Transpositio*, 7.
- Muller, C. (2007). *Histoire de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire à Genève au XX^e siècle (1872-1969)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (2001) (Éd.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. UNED.
- Parinet, E. (2004). *Une histoire de l'édition contemporaine XIX^e et XX^e*. Seuil.
- Renonciat, A. (2009). De l'Orbis sensualium pictus (1658) aux premiers albums du Père Castor (1931) : formes et fonctions pédagogiques de l'image dans l'édition française pour la jeunesse. In M. Simon-Oikawa & A. Renonciat, *La pédagogie par l'image en France et au Japon* (pp. 55-73). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Monnier, A., Nänny, R., & Tinembart, S. (2016). Enseignement de la langue première « Deutsch » – « Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative. *Forumlecture*, 2 [Accès] : https://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2016_2_Schneuwly_Lindauer_et_al_fr.pdf.
- Taisson, C. (2020). La matérialité aux mains de l'enseignant·e comme outil au service du parcours littéraire des élèves entre 5 et 8 ans : l'usage du tableau blanc interactif en question. *Forumlecture*, 1 [Accès] : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/689/2020_1_fr_taisson.pdf
- Tinembart, S. (2015). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Tinembart, S. (2016). Auteurs et ouvrages scolaires de français dans l'école primaire du Canton de Vaud au 19^e siècle (1800-1900). *Forumlecture*, 2 [Accès] : https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Tinembart.pdf.
- Tinembart, S. (2019). Le manuel scolaire vaudois au 19^e siècle : fruit d'instituteurs devenus éditeurs (1850-1910) ? In S. Wagnon (Éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives* (pp. 171-186). Peter Lang.
- Tinembart, S. (2021). Les aspects matériel de la littératie. De la palette à la tablette. *Forumlecture*, 2 [Accès] : https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/735/2021_2_fr_tinembart.pdf.
- Tinembart, S., & Darne, A. (2016). Ouvrages et manuels scolaires de lecture et de grammaire en Suisse romande au XIX^e siècle, *Le français aujourd'hui* 3(194), 59-70.
- Trenard, L. (1988). Une révolution... la naissance du manuel scolaire (1760-1800). *Cahiers Aulois d'histoire de l'éducation*, 10A, 51-80.

- Viñao, A. (2000). 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* (pp. 451-469). Lerko.
- Viñao, A. (2010, janvier-mars). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne, *Histoire de l'éducation*, 125, 73-98. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2111>
- Wagnon, S. (2019) (Éd.). *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux et perspectives*. Peter Lang.
- Wakefield, J.-F. (1998, June). *Brief History of Textbooks : Where Have We Been All These Years*. Paper presented at the Meeting of the Text and Academic Authors (St. Petersburg, FL June 12-13, 1998). Eric Number ED 419 246CS.
- Vallotton, F. (2001). *L'édition romande et ses acteurs 1850-1920*. Slatkine.

Sources

- [s.n.] (1879). *Lectures graduées et illustrées par quelques amis de l'enfance*. Librairie Imer et Payot.
- Blanc, S. (1864). *Petite grammaire pratique des écoles primaires dédiée aux instituteurs et à la jeunesse de la Suisse française*. Samuel Blanc.
- Bruno, G. (1877). *Le Tour de la France par deux enfants. Devoir et patrie*. Belin.
- Chavannes, H. (1835). *L'ami des enfans vaudois. Tome 1*. Lausanne : Dépôt bibliographique. Bibliothèque populaire à l'usage de la jeunesse vaudoise. Vol. 13.
- Chavannes, H. (1837). *L'ami des enfans vaudois. Tome 2*. Lausanne : Dépôt bibliographique. Bibliothèque populaire à l'usage de la jeunesse vaudoise. Vol. 18.
- DIP GE (Département de l'instruction publique du canton de Genève). (1929). *J'aime lire. Livre de lecture destiné à la 4e année de l'école primaire du canton de Genève*. DIP.
- Dupraz, L., & Bonjour, É. (1899). *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Degré supérieur*. Borgeaud.
- Dupraz, L., & Bonjour, É. (1903). *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Degré intermédiaire*. Lucien Vincent, imprimeur-éditeur.
- Dussaud, B., & Gavard, A. (1871). *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré supérieur*. Blanc, Imer & Lebet.
- Girard, G. (1812, 2e éd.). *Abécédaire à l'usage de l'école française de la ville de Fribourg*. Chez Béat-Louis Piller.
- Grand, F.-M., Weber, E., & Briod, U. (1^{ère} éd. 1908). *Mon premier livre*. Payot.
- Larive & Fleury (1871). *La première année de grammaire (6^e éd.)*. Armand Colin.
- Larive & Fleury (1880). *La deuxième année de grammaire (25^e éd.)*. Armand Colin.
- Larive & Fleury (1885). *L'année préparatoire de grammaire (28^e éd.)*. Armand Colin.
- Marchand, V. (1923, rééd. 1957, 2020, 5^e éd.). *Mon syllabaire : enseignement de la lecture et de l'orthographe*. Département de l'instruction publique du canton de Fribourg, Éditions Montsalvens.
- Noël, F.-J.-M., & Chapsal, C.-P. (1824). *Nouvelle grammaire française sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles (2^e éd.)*. Maire-Nyon.
- Poster, J.R. (1812). *A. B. C. instructif, pour apprendre aux enfans les élémens de la langue française, corrigé et augmenté par un ami des enfans*. Chez J. R. Poster.
- Renz, F. (1871). *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande. Degré intermédiaire*. Blanc, Imer & Lebet.
- Société pédagogique romande (1870, 1^{er} mai). *Rapport du Jury relatif au concours ouvert par la Commission intercantonale de la Suisse romande. Éducateur, revue pédagogique*, 9, 129-140.

Auteure

Sylviane Tinembart, PhD, est professeure ordinaire et responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche AGIRS à la Haute école pédagogique Vaud après avoir été enseignante dans les degrés primaire et secondaire durant plus de vingt ans. Ses champs d'investigation se focalisent sur les savoirs scolaires, leurs contextes d'émergence, leurs transformations, les pratiques des différent·e·s actrices·teurs en présence et les moyens d'enseignement (manuels scolaires et plans d'études) dans une perspective socio-historique. Elle assure des enseignements dans le cadre des formations de base, continues et postgrades sur des thématiques relevant de l'histoire de l'institution scolaire et des doctrines pédagogiques, des pratiques différenciées et de la gestion de la classe.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Schulbücher als sinnbildliche Objekte für die schrittweise Entwicklung der literalen Kompetenz

Am Beispiel der Medien über und für das Lesen im Kanton Waadt und in der Romandie

Sylviane Tinembart

Abstract

Der Beitrag zeichnet die Entwicklung des Fachs «Französisch» und die Entwicklung der Lehrmittel für den Anfangsunterricht und das Lesenlernen in den Primarschulen des Kantons Waadt und der Westschweiz im 19. und 20. Jahrhundert nach. Er versucht dann aufzuzeigen, wie das Objekt «Schulbuch», seine Materialität und seine Inhalte im Laufe der Zeit den Erwerb literaler Kompetenzen gefördert haben.

Schlüsselwörter

Schulbücher, Lesen, Materialität, Westschweiz, 19. und 20. Jahrhundert
Schlüsselwörter
Lesen, Code, Dekodierung, Kodierung, Graphem-Phonem-Korrespondenz, Lehrmittel

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

I libri scolastici, oggetti emblematici nello sviluppo graduale dell'alfabetizzazione

Il caso dei libri di e per la lettura nel Cantone di Vaud e nella Svizzera francese

Sylviane Tinembart

Riassunto

Ripercorrendo brevemente lo sviluppo disciplinare del «francese» e l'evoluzione dei libri per l'insegnamento e l'apprendimento iniziale e continuo della lettura nelle scuole elementari del Cantone di Vaud e della Svizzera francese nel XIX e XX secolo, questo articolo cerca di mostrare come l'oggetto «libro scolastico», la sua materialità e il suo contenuto abbiano favorito nel tempo l'acquisizione di competenze di alfabetizzazione.

Parole chiave

Libri scolastici, lettura, materialità, Svizzera romanda, XIX e XX secolo.

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

School books as emblematic objects in the gradual development of reading competency

The example of media for and about reading in the canton of Vaud and in Romandy

Sylviane Tinembart

Abstract

This paper briefly outlines how French developed as a discipline and how books for young learners and for reading instruction at primary schools evolved both in the canton of Vaud and in Romandy in general in the 19th and 20th centuries. Further, it seeks to demonstrate how the 'schoolbook' as an object, its material nature and its content have supported the acquisition of literary competences over time.

Keywords

schoolbooks, reading, materiality, western Switzerland, 19th/20th centuries.

This article was published in the 3/2024 issue of leseforum.ch