



HAL
open science

Les manuels scolaires comme source pour l'historien des États-Unis (1780-1860)

Anne-Claire Faucquez

► To cite this version:

Anne-Claire Faucquez. Les manuels scolaires comme source pour l'historien des États-Unis (1780-1860). Retour aux sources: quels matériaux et quelles pistes pour la recherche?, Les Cahiers de TransCrit 1/2025, éd. Juliette Bourdin et Brigitte Félix, Université Paris 8, 2025, Saint-Denis, France. <hal-05337517>

HAL Id: hal-05337517

<https://univ-paris8.hal.science/hal-05337517v1>

Submitted on 29 Oct 2025

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

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



HAL Authorization

Les manuels scolaires comme source pour l'historien des États-Unis (1780-1860)

ANNE-CLAIRE FAUCQUEZ*

Keywords

Textbooks, United States, history, teaching

Abstract

Often presented as secondary or tertiary sources, textbooks can also be a fascinating primary source for historians to understand the society of which they are the product. They can be studied as material objects, learning supports, or as a mirror of American society, particularly during the pivotal period of nation-building, between the Revolutionary War and the Civil War.

Mots-clés

Manuels scolaires, États-Unis, histoire, enseignement

Résumé

Souvent présentés comme des sources secondaires ou tertiaires, les manuels scolaires peuvent aussi être pour l'historien une source primaire fascinante pour comprendre la société dont ils sont le produit. Ils peuvent être étudiés comme objets matériels, supports d'apprentissage, ou comme un miroir de la société états-unienne, notamment pendant la période charnière de construction nationale entre la guerre d'Indépendance et la guerre de Sécession.

Les manuels scolaires font partie intégrante du quotidien des élèves et les accompagnent tout au long de leur parcours éducatif. Manipulés chaque jour en classe et à la maison, leurs leçons, leurs documents iconographiques ou leurs exercices d'application imprègnent l'imaginaire des jeunes écoliers. Feuilletés, annotés, usés par le temps, ils sont transmis d'année en année aux nouvelles promotions d'élèves et forment l'héritage de toute une génération. Supports éducatifs à la structure singulière, ils sont parfois difficiles à catégoriser¹. On les voit souvent comme une source tertiaire, similaire aux encyclopédies, aux bibliographies ou aux anthologies de textes, car ils fournissent des informations généralistes, fondées sur des connaissances établies qu'ils synthétisent afin de standardiser le savoir enseigné. On peut également les considérer comme

* Anne-Claire Faucquez est maîtresse de conférences en histoire et civilisation des États-Unis à l'université Paris 8. Elle travaille sur l'histoire de l'esclavage à New York et dans les États du Nord depuis la période coloniale jusqu'à la guerre de Sécession. Elle s'intéresse également aux problématiques plus contemporaines de la mise en récit et de la mémorialisation de l'esclavage dans les livres d'histoire et dans les manuels scolaires, ainsi que dans l'espace public, notamment au travers des monuments, des musées et de l'art contemporain.

¹ Voir l'article d'Alain Choppin, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n°117, (2008), 7-56.

des sources secondaires car ils contiennent des passages critiques et analytiques, mais ils s'en distinguent par leur absence de références sourcées, les auteurs n'ayant pas pour objectif d'introduire des idées novatrices, mais plutôt de présenter les connaissances et les méthodes établies dans une discipline (Hyland 113). Enfin, le manuel scolaire devient source primaire lorsque l'on analyse son contenu comme un produit de son temps, la production intellectuelle d'un auteur, validée par un éditeur, véhiculant des valeurs, une idéologie et une culture propre à une société donnée. Pour l'historien de l'éducation Alain Choppin, le manuel peut remplir quatre fonctions :

C'est d'abord un *objet* : sa fabrication évolue avec les progrès des techniques du livre, sa commercialisation et sa distribution avec les transformations du monde de l'édition, des contextes économique, politique et législatif. C'est ensuite le *support* – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l'acquisition est jugée nécessaire par la société ; il est, à ce titre, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société. C'est aussi un *instrument pédagogique*, inscrit dans une longue tradition, inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le *véhicule*, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi du processus de socialisation – voire d'endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse.

(Choppin, 1980 1)

Cette typologie servira ici de base à l'analyse des manuels scolaires destinés aux élèves d'école élémentaire publiés aux États-Unis depuis les années 1780, au lendemain de la Révolution, jusqu'à la veille de la guerre de Sécession en 1860 – période marquée par la mise en place du régime démocratique américain, par le développement du système éducatif tel que l'avaient envisagé les Pères fondateurs, mais aussi par la montée de tensions irréconciliables autour de l'esclavage. Ces manuels ont déjà été étudiés par des historiens américains tels que Ruth Elson, dans *Guardians of Tradition* (1964), et, plus récemment, Barry Joyce, dans *The First US History Textbooks, Constructing and Disseminating the American Tale in the Nineteenth Century* (2017) ou bien Donald Yacovone, dans *Teaching White Supremacy: America's Democratic Ordeal* (2022) ; toutefois, ces derniers se concentrent essentiellement sur l'analyse des manuels d'histoire et prennent en considération soit l'ensemble du XIX^e siècle (Elson, Joyce), soit une période encore plus longue allant jusqu'aux années 1960 (Yacovone). Jean F. Carr, Stephen L. Carr et Lucille M. Schultz ont, quant à eux, procédé à une étude des livres d'apprentissage de la lecture au XIX^e siècle dans *Archives of Instruction: Nineteenth-Century Rhetorics, Readers, and Composition Books in the United States* (2005).

Cet article propose une réflexion méthodologique sur l'utilisation par l'historien de divers types de manuels scolaires états-uniens : manuels d'histoire, de géographie et méthodes d'apprentissage de la lecture. Comment peuvent-ils intéresser l'historien ? Que nous apprennent-ils sur la société dont ils sont le produit ? En cela, nous pouvons envisager les manuels comme des réceptacles de la mémoire collective, comme des « lieux de mémoire » tels qu'ils sont définis par Pierre Nora, c'est-à-dire des espaces physiques, symboliques ou institutionnels où l'identité d'un groupe ou d'une nation est construite et préservée. Dans cet article, nous les envisageons comme dépositaires de trois types de mémoire. Tout d'abord en tant qu'objets matériels, les manuels scolaires transmettent la mémoire du livre et du monde de

l'édition ; ensuite en tant que supports d'apprentissage, ce que Choppin appelle « instrument pédagogique », ils cristallisent la mémoire du système éducatif, que ce soient les contenus pédagogiques ou les méthodes d'enseignement ; et enfin, en tant que miroirs de la société, que Choppin conçoit sous le terme « support » ou « véhicule », ils transmettent « un système de valeurs morales, religieuses, politiques, une idéologie qui renvoient au groupe social dont [ils sont] l'émanation » (Choppin, 1989 4).

Le manuel objet

De prime abord, les manuels scolaires retiennent l'attention de l'historien par leur matérialité. Que révèlent-ils de l'histoire du livre et de l'édition ? Avant tout, ils offrent un éclairage sur les modalités de diffusion du savoir. Ces petits livres, conçus pour être facilement transportables, fournissent pléthore d'informations sur les techniques d'impression, la typographie, le brochage ou la reliure tels qu'ils étaient pratiqués au début du XIX^e siècle. En effet, à cette époque, le livre devient plus accessible grâce aux progrès techniques :

The invention of improved oil and later gas lamps meant more reading hours per day for everyone. The expanding network of roads and railroads meant cheaper and wider distribution for reading matter of any kind; postal rates were cheapened for one thing. New processes for paper making improved products while the number of paper mills in America went from 150 in 1830 to 550 in 1860. Cheap cloth bindings gradually replaced the costly leather-bound book.

(Nye 371)

L'édition entre dans une phase plus mécanisée, facilitant la production en masse des livres et des journaux qui sont désormais accessibles au plus grand nombre et à des prix plus abordables (Gross, Kelley 40-69).

L'étude des manuels scolaires permet à l'historien d'examiner l'histoire de l'édition et de son économie : les contrats passés avec les nouvelles maisons d'édition, qui se multiplient dans les grandes villes du Nord au début du siècle², ainsi que les modalités de commercialisation, de distribution, les investissements engagés, les stratégies publicitaires, les politiques tarifaires, les circuits de diffusion et la législation en vigueur. Par exemple, dans les années 1830, les manuels scolaires représentaient environ un tiers du marché de l'édition aux États-Unis, passant à plus de 40 % avant la guerre de Sécession (Venezky 248). Samuel Goodrich, auteur, éditeur et pédagogue influent du début du XIX^e siècle, remarquait qu'en 1856, les États-Unis produisaient annuellement plus de manuels que l'ensemble du continent européen (389). Ils étaient, selon l'historien Jack Larkin, les véritables « best-sellers » du pays (Larkin 67). Face à cette masse de publications et aux techniques commerciales des maisons d'édition qui rééditaient massivement les ouvrages sans en modifier la couverture ni la date de publication, Noah Webster, qui fut victime de copie illégale de ses manuels scolaires dans plusieurs États, milita auprès du Congrès pour l'adoption d'une loi fédérale uniforme en 1831 (Gross, Kelley 204).

² Par exemple, Harper & Brothers ouvre en 1817 à New York, D. Appleton & Company en 1831 à New York, Houghton Mifflin Harcourt en 1832 à Boston, Truman and Smith en 1834 à Cincinnati, et A.S. Barnes & Company en 1836 à New York.

Le contexte de production de ces ouvrages est effectivement essentiel pour en comprendre pleinement le contenu. Les maisons d'édition jouaient un rôle primordial car dans la mesure où elles finançaient la production, s'engageaient auprès des imprimeurs pour produire les exemplaires, commercialisaient et distribuaient les livres, elles voulaient s'assurer que le manuel soit rentable et accepté par le plus grand nombre d'écoles. Elles influençaient le contenu des ouvrages en orientant le choix des sujets ou en demandant des révisions afin de répondre aux attentes du marché ou aux exigences des autorités éducatives. En effet, les États et les *Boards of Education* participaient de manière décisive à la sélection des manuels, fixant les standards, approuvant ou recommandant ceux qu'ils souhaitaient voir utilisés dans les écoles publiques. Par exemple, certains éditeurs ajustèrent les manuels pour les conformer à la mentalité pro-esclavagiste du Sud. Ainsi, l'*Ecclectic Fourth Reader* de McGuffey (datant initialement de 1838), réédité entre 1853 et 1857, fut expurgé d'un essai sur l'abolitionniste anglais William Wilberforce. Quant à la réédition de 1854 de l'*American First Class Book* (publié pour la première fois en 1823), l'éditeur John Pierpont en supprima l'extrait du discours de Daniel Webster intitulé « The Slave Trade » prononcé à Plymouth le 22 décembre 1820 en commémoration du premier établissement de la Nouvelle-Angleterre. Les manuels scolaires reflètent ainsi la vision des groupes dominants, soucieux d'effacer tout ce qui pourrait diviser ou remettre en question leur position ; or, à partir des années 1850, l'esclavage constituait précisément la question politique la plus clivante³ :

Textbooks are by definition consensus documents. They are widely circulated, and, if they are to be successful, they must appeal to a large number of people. Thus, textbooks deliberately tend to avoid controversy. If they alienate their audience, they will not be widely bought and used, and as a result they drop out of not only the economic marketplace, but also the marketplace of ideas. Textbooks in the United States tend to be more conservative in their content than in other cultures. We do not believe that this is because American society is less open, but rather because our textbooks must meet the demands of a much more diverse people than is found elsewhere.

(Provenzo, Shaver, Bello 1)

De ces considérations économiques qui doivent prendre en compte les particularismes idéologiques découle la production d'un ouvrage contraint. Comme le souligne Alain Choppin, « dans la mesure enfin où son principal intérêt commercial réside dans la longévité, [le manuel scolaire] fige la réalité qu'il décrit. La logique économique ne fait donc qu'accroître l'écart entre savoir savant et savoir enseigné » (Choppin, 1989 5). Mais que peut-on apprendre sur l'histoire de l'enseignement à partir des manuels utilisés dans les écoles ?

Le manuel comme support d'apprentissage

Le développement des manuels scolaires aux États-Unis correspond à l'émergence du système éducatif au lendemain de la Révolution. Parmi les Pères fondateurs et signataires de la Déclaration d'indépendance de 1776, Thomas Jefferson et Benjamin Rush plaidèrent pour une

³ L'expansion vers l'Ouest après la guerre contre le Mexique (1846-1848) remet en question l'équilibre fragile entre États libres et esclavagistes. Le Compromis de 1850, censé apaiser les tensions, provoque au contraire des réactions opposées : le Nord s'indigne du renforcement des lois sur les esclaves fugitifs, tandis que le Sud craint la montée de l'abolitionnisme.

éducation publique visant à former des citoyens autonomes, capables de raisonner, de voter et de participer à la vie publique. Cela s'est traduit par une volonté d'élargir l'accès à l'éducation, avec des contenus standardisés véhiculés par les manuels. *The American Spelling Book* de Noah Webster, publié en 1783, joua un rôle fondamental en voulant américaniser la langue et l'éducation pour se détacher des manuels britanniques.

Au cours du XIX^e siècle, le manuel devient progressivement un texte d'autorité. Dans un environnement scolaire en pleine construction, avec une fréquentation irrégulière des élèves, une mobilité importante de la population, et un manque de formation professionnelle des enseignants, il incarnait une forme de continuité pédagogique⁴. Il permettait aux élèves de poursuivre leur apprentissage en dehors de la classe et aux enseignants de déterminer leur niveau scolaire selon leur avancée dans le manuel (Joyce 42). Selon l'historien Barry Joyce, le texte écrit, à l'image de la Constitution adoptée en 1787, revêtait, pour les Américains, un caractère sacré. Tout comme l'école était considérée comme l'extension sécularisée de l'église, le manuel était perçu comme l'extension de la Bible (25). Cela était d'autant plus le cas que les enseignants ne bénéficiaient pas de formation professionnelle avant la création des premières écoles normales en 1839 (30). Trois possibilités s'offraient donc aux maîtres d'école : enseigner sans manuel (mais ils n'étaient pas formés à cela), faire réciter leur contenu aux élèves ou laisser les élèves lire seuls (49).

Étudier les manuels peut donc renseigner l'historien sur les méthodes d'enseignement au XIX^e siècle. Même si les pratiques pédagogiques de Johann Heinrich Pestalozzi⁵ soutenant un apprentissage actif et une réflexion critique de la part des élèves commencèrent à voir le jour dans les années 1830, les manuels étaient encore souvent marqués par la méthode du catéchisme. Les leçons y étaient structurées sous forme de récitation à partir de courts textes comme des hymnes, des prières, des passages de la Bible, des dialogues ou des questions-réponses, privilégiant un apprentissage par mimétisme et répétition (Joyce 44-48). Le rôle de l'enseignant se bornait à « maintenir l'ordre et à écouter les récitations [...] Les élèves devaient apprendre par cœur les leçons du manuel et les réciter sans note, commentaire ou question » (46). L'historien Joseph Moreau explique l'incidence que cela pouvait avoir sur l'enseignement d'une discipline comme l'histoire, qui se limitait à un apprentissage par cœur de faits et qui présentait souvent un récit discontinu, sans donner aux élèves la possibilité de comprendre les enchaînements entre les événements :

Educators throughout much of the nineteenth century believed that learning history meant acquiring facts. Memorization served as both an end—knowing facts was useful for children—and a means. The mental discipline required to commit facts to memory was yet another way to build virtue. [...] Often writers made little effort to trace continuity of thought or action across succeeding eras. Thus, military or social conflicts, from land disputes with the Indians to the Civil War itself, continually “arose” somewhat mysteriously.

(Moreau 38)

⁴ Les écoles publiques élémentaires (*Common schools*) virent le jour dans l'État du Massachusetts en 1837. En 1860, elles étaient présentes dans tout le pays (Carl K. Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, xii).

⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) est considéré comme le pionnier de la pédagogie moderne, influencée par les principes de l'*Émile* de Rousseau (1762).

En tant qu'outils d'apprentissage, ces manuels partagent un style d'écriture qui fait appel à ce que le linguiste Vijay Kumar Bhatia nomme des « procédures de simplification », incluant divers procédés rhétoriques didactiques comme la description, la définition, la classification, l'énumération, le questionnement, la récapitulation, la formulation d'hypothèses. Ces ouvrages ayant une visée prescriptive, le ton adopté (notamment dans les manuels de géographie, d'histoire mais aussi dans ceux destinés à l'apprentissage de la lecture où la dimension morale était marquée) reflète une relation asymétrique entre l'auteur et le lecteur. L'auteur y est présenté « comme spécialiste et le lecteur comme apprenti non initié dans la discipline », « l'auteur comme la source de la connaissance et le lecteur comme récepteur de cette connaissance » (Bhatia 33). De même, Alain Choppin explique que le manuel scolaire résulte de choix qui sont tout sauf neutres :

Le manuel présente par ailleurs une version déformée, voire idyllique de la réalité : il en constitue une épure. Le livre de classe est nécessairement réducteur, mais les choix qui sont opérés ne sont pas neutres, et les silences sont révélateurs. Il impose une hiérarchie dans le domaine des connaissances, une langue et un style. Il tend enfin, pour des raisons d'ordre pédagogique, à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou par omission, notamment quand il s'adresse aux niveaux les moins élevés.

(Choppin, 1989 5)

Ainsi, par sa finalité didactique, le manuel offre une version biaisée, tronquée et simpliste de la réalité. Partant de ce constat, quelle représentation de la société états-unienne du XIX^e siècle ces manuels nous offrent-ils ?

Le manuel : miroir déformant de la société ?

C'est en analysant à la fois les thèmes abordés et ceux qui sont passés sous silence, ainsi que les représentations et les stéréotypes véhiculés par ces manuels, que l'historien peut, en miroir, saisir les préoccupations de la société américaine au lendemain de la guerre d'Indépendance et durant la première moitié du XIX^e siècle, qu'il peut comprendre ses mentalités et identifier les idées que les auteurs entendaient transmettre aux jeunes générations. Selon l'historien Michael Belok, les manuels fonctionnent comme « un miroir à double sens reflétant à la fois ce qu'un peuple croit et valorise, ainsi que ce qu'il estime devoir croire et valoriser » (Belok 1). Ils sont à la fois un reflet des croyances et des valeurs d'une société, ainsi qu'un outil par lequel une société transmet des idéaux ou des normes qu'elle souhaite voir se maintenir ou se développer. Les manuels comportent une dimension à la fois descriptive (ce que la société pense et valorise) et prescriptive (ce que la société veut inculquer).

Ainsi, les manuels scolaires se voyaient investis, au lendemain de l'Indépendance, d'une forte dimension morale et nationaliste. Au XIX^e siècle, ces ouvrages ne visaient pas seulement à transmettre des connaissances, mais aussi à façonner le caractère moral des jeunes générations et à développer leur attachement au gouvernement et à la nouvelle patrie comme le rappelle Ruth Elson : « Most textbook writers had an exalted idea of their function. [...] They were much more concerned with the child's moral development than with the development of his mind. The important problem for nineteenth-century American educators was to mold the wax

in virtue rather than in learning. » (1) L'objectif des enseignements visait davantage « la formation de citoyens vertueux » que l'acquisition de connaissances (Montagutelli 50) et les manuels faisaient même montre d'un anti-intellectualisme assumé (Hofstader 307). De même, comme le rappellent J. F. Carr, S. L. Carr et L. M. Schultz, l'objectif de l'enseignement de la lecture dépassait le simple déchiffrement de lettres et de textes : « la lecture est envisagée comme un projet national essentiel, visant à former les citoyens, à rassembler un territoire éclaté et à faciliter le dialogue entre différentes langues, origines et classes sociales » (84). Dans son pamphlet *On the Education of the American Youth* publié en 1788, Noah Webster fut le premier à répudier l'utilisation d'ouvrages britanniques et à réclamer la publication de manuels américains pour stimuler l'intérêt des jeunes pour leur pays (Webster 22). Ces manuels se devaient donc de véhiculer des valeurs morales et patriotiques à travers la transmission de mythes historiques, de paraboles morales et d'histoires religieuses (Barr, Barth, Shermis 18). Ainsi, ils étaient (et sont encore) « des vecteurs de valeurs, de patriotisme et d'éthique nationale. À travers leurs récits, ils visaient à forger l'union, créant ainsi une identité nationale capable de guider la nation vers l'avenir » (Yacovone xvii).

En effet, les manuels de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle mettent surtout en avant les thèmes suivants : le patriotisme et le nationalisme de la jeune République à travers l'exaltation des héros de la Révolution tels que George Washington, Thomas Jefferson ou Benjamin Franklin ; l'idée d'une nation bâtie sur la liberté, l'égalité et la démocratie, avec pour corollaire le rejet du modèle européen (renforcé dès 1823 par la doctrine Monroe) ; l'exceptionnalisme américain justifiant la conquête de l'Ouest par la doctrine de la « destinée manifeste » ; le régionalisme ou le « sectionnalisme »⁶, avec la mise en avant ou, au contraire, la mise à l'écart des idées de la Nouvelle-Angleterre comme l'abolitionnisme ; la prégnance du religieux et des valeurs morales avec la priorité donnée à la famille ; la division et la répartition des obligations entre les femmes et les hommes ; la suprématie blanche et l'exclusion des populations dites minoritaires. Les manuels de géographie présentaient par exemple systématiquement une hiérarchisation des races entre l'Européen [blanc], l'Asiatique [jaune], l'Africain [noir], le Malais [brun] et l'Amérindien [rouge], classées selon les stades de civilisation des sociétés : « sauvage », « barbare », « à moitié civilisé », « civilisé » et « éclairé » (Elson 66-67). Une grande importance était accordée à l'obéissance aux règles, à la loyauté envers les institutions du pays et au respect de l'autorité, que celle-ci soit incarnée par les parents, par les enseignants, ou par les représentants du gouvernement. Par exemple, la figure de George Washington, que l'on retrouvait dans les récits, les discours ou l'iconographie (Provenzo 2011), incarnait à la fois la célébration du patriotisme et de la morale : « The virtues assigned specifically to him are usually filial obedience, prudence, modesty, courtesy, charitableness. He is always described as profoundly religious. » (Elson 202)

Si ces ouvrages constituent bien un matériau privilégié pour retracer l'histoire des mentalités au début du XIX^e siècle, l'historien ne peut, en revanche, se contenter d'une étude synchronique. Écrire l'histoire des mentalités, c'est explorer les croyances, les représentations collectives, les normes sociales et les sensibilités d'une société sur le temps long (Le Goff 79).

⁶ Le sectionnalisme peut s'apparenter au régionalisme mais avec un sentiment d'appartenance à une « section », c'est-à-dire à une zone géographique réunissant différentes régions – en l'occurrence, des États – possédant suffisamment de caractéristiques communes, culturelles et politiques, pour les rassembler.

En conséquence, si les représentations telles qu'elles apparaissent dans les manuels semblent figées, c'est à l'historien de procéder à une étude diachronique en contrastant les rééditions de ces manuels. Par exemple, il est intéressant de voir que les manuels d'histoire, tout comme les *readers* (i.e., les manuels d'apprentissage de la lecture), avaient tendance à soutenir l'abolition de l'esclavage au début du siècle, mais que leur positionnement s'atténua à mesure que la question de l'esclavage envenimait les débats entre le Nord et le Sud dans les années 1850, poussant les maisons d'édition à censurer les manuels sous la pression économique des Sudistes, comme l'explique Joe Lockard dans son article « Slavery, market censorship and US antebellum schoolbook publishing ». Par ailleurs, l'erreur consisterait à généraliser les représentations à partir de certains manuels, sans prendre en compte leur évolution dans le temps ni la diversité des points de vue existant sur un même sujet. Comme le dit Margaret A. Nash dans la conclusion de son article : « Early American textbooks did not present a single unified view of what it meant to be an American, or what it meant to be a good citizen. » (440). Dans la mesure où ils étaient produits principalement en Nouvelle-Angleterre (Elson 7)⁷, les manuels avaient tendance à présenter le Nord de façon positive, tandis que les États du Sud étaient dénigrés, ce qu'un auteur de la revue sudiste *De Bow's Review* déplorait en 1852 :

What is to be done with geographies that tell pupils "States are divided into towns and counties?" as if, out of New England, the use of towns, as synonymous with parish, district, or township, was usual; that devote two pages to Connecticut onions and broom-corn, and ten lines to Louisiana and sugar? of histories that are silent about Texas? of first readers that declare all spelling but Noah Webster's "vulgar," and "not used in good society?" and of "speakers" that abound in selections for southern declamation, made almost exclusively from northern debates in Congress, and from abolition poets.

(Provenzo 4).

Ainsi, si les manuels scolaires peuvent être utilisés comme une source primaire, il est important pour l'historien de prendre en compte leur contexte de production, le profil de leurs auteurs, ainsi que le public scolaire visé. En raison de leurs objectifs à la fois économiques et pédagogiques, ils tendent à figer certaines représentations de la réalité, offrant une vision incomplète et partielle de la société états-unienne d'avant 1860, contribuant à la construction de mythes nationaux qui perdurent jusqu'à nos jours.

Conclusion : Quelles sont les limites de cette source pour l'historien ?

Bien que les manuels scolaires constituent des sources précieuses, tant par leur format que par leur contenu, en ce qu'ils reflètent les savoirs que la société voulait transmettre, l'historien qui souhaite les exploiter doit néanmoins surmonter plusieurs difficultés dont deux semblent majeures.

La première concerne la constitution d'un corpus, tant la quantité d'éditions et de rééditions est importante. Même si un grand nombre de documents est à présent numérisé et disponible en ligne sur des sites comme Google Books, Internet Archive ou HathiTrust Digital

⁷ Noah Webster, Jedidiah Morse, S. G. Goodrich, C. A. Goodrich, S. Augustus Mitchell, Jesse Olney et Emma Willard venaient du Connecticut ; Lyman Cobb, William Woodbridge, Richard Parker, et Salem Town du Massachusetts ; John Frost était du Maine ; et Benjamin D. Emerson du New Hampshire.

Library, les manuels papier ainsi que les archives des maisons d'édition sont dispersés dans les bibliothèques aux quatre coins des États-Unis et certaines rééditions ont hélas disparu⁸.

Le second obstacle réside dans le fait que les manuels sont des ouvrages prescriptifs, qui nous offrent un contenu tel qu'il était conçu par son auteur ou par la maison d'édition, mais il est difficile d'en mesurer l'impact réel sur le public scolaire. Pour ce faire, il faudrait pouvoir étudier leur tirage, leurs lieux de diffusion, la durée et les conditions de leur utilisation. Par exemple, l'historien doit partir du principe que des manuels fréquemment réédités comme le *Blue Back Speller* de Noah Webster ou les *Mc Guffey readers* ont dû avoir une influence plus grande que les autres⁹. Pour connaître leur diffusion, il faudrait entreprendre une recherche minutieuse en s'appuyant sur une diversité de sources telles que les catalogues des éditeurs – susceptibles de fournir des informations sur les tirages et les ventes – ceux des bibliothèques scolaires, les annonces publicitaires dans la presse de l'époque indiquant les manuels les plus populaires, ainsi que les rapports gouvernementaux ou ceux des *Boards of Education* dans lesquels peuvent être mentionnés les manuels en usage dans les écoles publiques. Toutefois, le premier *Board* ne vit le jour qu'en 1837 au Massachusetts et le département fédéral de l'Éducation ne fut créé qu'en 1867, ce qui limite la disponibilité de données précises pour mener une étude portant sur la première moitié du XIX^e siècle. Les mémoires et la correspondance d'enseignants peuvent également fournir un aperçu de l'utilisation de certains manuels dans les écoles tandis que les inventaires après décès permettent parfois de repérer les livres possédés par les familles. Enfin, bien que plus rares, les copies individuelles comportant des marques de propriété ou des annotations des lecteurs pourraient apporter un éclairage sur la réception et sur l'usage concret de ces manuels.

Ce sont là autant de nouvelles pistes, encore insuffisamment explorées, qui s'offrent à l'historien spécialiste des premières décennies de la jeune nation. Car étudier les manuels scolaires états-uniens entre 1780 et 1860 est essentiel si l'on veut saisir les efforts qui furent déployés pour mettre en œuvre l'idéal éducatif promu par les Pères fondateurs, pour forger une culture commune dans un contexte de forte diversité régionale, et pour renforcer une unité, certes voulue, mais intrinsèquement fragile et finalement mise à l'épreuve par la guerre de Sécession.

OUVRAGES CITÉS

BARR, Robert D., James L. **BARTH**, S. Samuel **SHERMIS**. *Defining the Social Studies*. Arlington : National Council for the Social Studies, 1977.

BELOK, Michael. *Forming the American Minds 1783-1837*. Agra : Satish Book Enterprise, 1973.

⁸ La bibliographie établie en 1985 par le département de l'Éducation est un bon point de départ pour repérer les ouvrages publiés : Dolly Svobodny, *Early American Textbooks, 1775-1900 : A Catalog of Titles Held by the Educational Research Library* (Washington, D.C. : U.S. Dept. of Education, 1985).

⁹ Publié pour la première fois en 1783 sous le titre *A Grammatical Institute of the English Language*, ce manuel, fut diffusé à près de 100 millions d'exemplaires. Quant aux *McGuffey Readers*, leurs 3 éditions entre 1836 et 1960, furent vendues à plus de 120 millions d'exemplaires.

BHATIA, Vijay Kumar. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London : A&C Black, 1983.

CARR, Jean Ferguson, Stephen L. **CARR**, Lucille M. **SCHULTZ**. *Archives of Instruction : Nineteenth-Century Rhetorics, Readers, and Composition Books in the United States*. Carbondale : Southern Illinois University Press, 2005.

CHOPPIN, Alain. « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale ». *Histoire de l'éducation* 9 (1980) : 1-25.

—. « L'historien face aux manuels », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 4 (1989) : 4-7.

—. « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique ». *Histoire de l'éducation* 117 (2008) : 7-56.

ELSON, Ruth Miller. *The Guardians of Tradition*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965.

GOODRICH, Samuel Griswold. *Recollections of a Lifetime : Or Men and Things I Have Seen ; in a Series of Familiar Letters to a Friend ; Historical, Biographical, Anecdotal, and Descriptive*, Vol 1. New York, Auburn : Miller, Orton, and Mulligan, 1856.

GROSS, Robert A. & Mary **KELLEY**. *A History of the Book in America, An Extensive Republic: Print, Culture, and Society in the New Nation, 1790-1840*. Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2010.

GÜRSEL, Bahar. « Teaching National Identity and Alterity Nineteenth Century American Primary School Geography Textbooks ». *Journal of Educational Media, Memory & Society* 10, 1 (2018) : 106–26.

HOFSTADTER, Richard. *Anti-Intellectualism in American Life*. New York : Random House, 1962.

HYLAND, Ken. *Academic Discourse : English in a Global Context*. London : Continuum, 2009.

JOYCE, Barry. *The First U.S. History Textbooks: Constructing and Disseminating the American Tale in the Nineteenth Century*. Lanham: Lexington Books, 2015.

LARKIN, Jack. *The Reshaping of Everyday Life. 1790-1840*. New York : Harper & Row, 1988.

LE GOFF, Jacques. « Les mentalités. Une histoire ambiguë », *Faire de l'histoire, tome 3 : Nouveaux objets*. Dir. Jacques Le Goff & Pierre Nora. Paris : Gallimard, 1974.

LOCKARD, Joe. « Slavery, market censorship and US antebellum schoolbook publishing ». *History of Education*, 51:2, (2022), 207-223.

MONTAGUTELLI, Malie. *Histoire de l'enseignement aux États-Unis*. Collection « Histoire de l'éducation ». Paris : Belin, 2000.

MOREAU, Joseph. *Schoolbook Nation: Conflicts over American History Textbooks from the Civil War to the Present*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2010.

NASH, Margaret A. « Contested Identities: Nationalism, Regionalism, and Patriotism in Early American Textbooks ». *History of Education Quarterly*, 49 : 4 (November 2009) : 417-441.

NORTON, Garfinkle. « Conservatism in American Textbooks, 1800-1860 ». *New York History* 35 : 1/ (January, 1954) : 49-62.

NYE, Russel Blaine. *Society and Culture in America*. New York : Harper and Row, 1974.

PROVENZO, Eugene F., Jr. « Education and the Iconography of the Republic : Patriotic Symbolism in the Frontispieces of Eighteenth- and Nineteenth-Century American Textbooks ».

The Textbook as Discourse : Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks. Dir. Eugene F. Provenzo, Jr., Annis N. Shaver & Manuel Bello. New York : Taylor and Francis, 2011.

PROVENZO, Eugene F. Jr., Annis N. **SHAVER** & Manuel **BELLO**, *The Textbook as Discourse : Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*. New York : Routledge, 2011.

VENEZKY, Richard L. “A History of the American Reading Textbook”. *Elementary School Journal* 87, 3 (January 1987) : 246-265.

WEBSTER Noah. « On the Education of the American Youth », in *A Collection of Essays and Fugitiv Writings on Moral, Historical, Political and Literary Subjects*. Boston, 1790.

YACOVONE, Donald. *Teaching White Supremacy, America’s Democratic Ordeal and the Forging of Our National Identity*. New York : Vintage Books, 2023.