Les manuels de lecture vaudois : miroirs de la discipline « Français » ?

Une analyse de quatre manuels scolaires (1871-1945)

Mémoire professionnel

Travail de Cristina Eberhard et Albertine Grisoni
Sous la direction de Sylviane Tinembart
Membre du jury José Ticon

Lausanne Mai 2017
Remerciements

Nous tenons ici à remercier chaleureusement :

Madame Sylviane Tinembart pour sa disponibilité, sa confiance, ses conseils avisés et ses encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.

Nos parents : Chantal et André Eberhard ainsi que Barbara et Jean-Baptiste Grisoni pour leur relecture et pour leur indéfectible soutien tout au long de nos études.

Jean- Marie Imhof pour son soutien et sa patience.
Table des matières

1. Introduction .................................................................................................................................................. 5
  1.1. Choix du sujet ......................................................................................................................................... 5
  1.2. Problématique ......................................................................................................................................... 6

2. Cadre conceptuel .......................................................................................................................................... 9
  2.1. Le manuel scolaire, objet d'étude ........................................................................................................ 9
    2.1.1. Concept et définitions ....................................................................................................................... 9
    2.1.2. Le manuel de français ...................................................................................................................... 12
  2.2. Les manuels et leur contexte éducatif d'émergence ........................................................................... 14
    2.2.1. Contextualiser les manuels : une nécessité ..................................................................................... 14
    2.2.2. Vers une stabilisation du système scolaire vaudois (XIXe-première moitié du XXe) ....... 15
    2.2.3. L’enseignement de la lecture dans le canton de Vaud et l'évolution de la discipline
    « Français » (XIXe- première moitié du XXe) ............................................................................................ 17
  2.3. Manuels et genres textuels ................................................................................................................... 22
    2.3.1. Le genre textuel : proposition de définition et évolution historique ............................................ 22
    2.3.2. Genre et didactique du français ....................................................................................................... 24
    2.3.3. Catégories génériques retenues pour l’étude des manuels ............................................................. 25
  2.4. Démarche de recherche ........................................................................................................................ 29
    2.4.1. Constitution et particularités de notre corpus ............................................................................... 29
    2.4.2. Analyse du corpus ............................................................................................................................ 32

3. Analyse du corpus de manuels .................................................................................................................. 34
  3.1. Les types de textes ............................................................................................................................... 34
    3.1.1. Une diminution progressive des textes encyclopédiques ............................................................... 35
    3.1.2. L’importance des genres narratifs et poétiques ............................................................................ 37
    3.1.3. Une faible proportion de textes théâtraux et argumentatifs ............................................................ 38
    3.1.4. Des types de textes qui reflètent l’évolution de la discipline ....................................................... 38
  3.2. Les thématiques .................................................................................................................................... 41
  3.3. Les auteurs ............................................................................................................................................. 50
  3.4. Une mise en page en évolution ............................................................................................................. 57

4. Conclusion ................................................................................................................................................. 59
  4.2. Difficultés rencontrées, limites de notre travail et pistes d’approfondissement .......... 62
  4.3. Apports de notre travail ........................................................................................................................ 63

Bibliographie ..................................................................................................................................................... 65

Annexes : extraits du tableau utile à l’analyse ......................................................................................... 69
1. Introduction

1.1. Choix du sujet

Il nous paraît essentiel, dans le cadre de notre pratique, de porter un regard critique sur les contenus d’enseignement prescrits par le plan d’études romand (ci-après PER) et sur les moyens d’enseignement officiels qui sont mis à notre disposition. Cette posture critique doit notamment nous amener à nous interroger sur la manière dont la discipline que nous enseignons a évolué à travers le temps, en tissant des liens entre passé et présent. Comme nous nous destinons toutes deux à l'enseignement du français, il nous a alors semblé particulièrement pertinent d’étudier d’anciens manuels de cette discipline. C’est également des intérêts plus personnels qui nous ont conduites à mener une recherche historique dans le cadre de notre mémoire professionnel. Toutes deux historiennes, nous avons déjà mené des recherches en histoire de l’éducation pendant nos études universitaires. Ce champ de recherche n’a cessé depuis lors de nous intéresser et nous avons toujours eu l’envie de continuer à l’explorer. Comme nous sommes également passionnées de littérature, l’étude des manuels de lecture est donc l’occasion rêvée de conjuguer nos intérêts pour l’histoire et la littérature tout en nous donnant l’occasion de mettre en perspective nos recherches avec notre pratique professionnelle.

La lecture de littérature secondaire consacrée à notre thématique de recherche a permis de baliser notre champ d’étude et de préciser notre sujet. Selon Tinembart (2015), il existe, au XIXᵉ siècle, plusieurs sous-catégories d’ouvrages destinés à l’enseignement de la langue maternelle : ceux pour l’apprentissage de la lecture, ceux qui ont trait à la lecture courante, ceux pour analyser la langue et ceux pour rédiger et appliquer le bon usage. L’histoire de l’enseignement de la lecture constitue un sujet pertinent pour notre recherche, car cet objet est primordial dans notre enseignement actuel et parce qu’il suscite encore débats et discussions de la part des chercheurs. Comme nous enseignons au niveau secondaire, nous avons décidé de nous tourner vers les manuels de lecture courante plutôt que vers ceux pour l’apprentissage du décodage textuel, car ils correspondent davantage à la réalité de notre pratique professionnelle. Comme cadre géographique, nous avons choisi le canton de Vaud, car c’est la région où nous vivons et
enseignons et également parce que nous avons accès facilement aux sources concernant ce canton.

Notre attention s’est focalisée sur une période s’étendant de la seconde moitié du XIXe siècle à la seconde moitié du XXe siècle, non seulement en raison des sources qui ont été conservées pour cette époque, mais aussi car il s’agit d’une période pendant laquelle on assiste à des changements importants au niveau éducatif qui ont un impact sur la forme et les contenus des manuels. Contexte et manuels sont donc, comme nous le verrons, intimement liés.

Il faut préciser d’emblée que lors de la période temporelle choisie pour notre étude, tous les écoliers vaudois vont à l’école primaire de 6 à 9 ans, puis ensuite entre 9 et 15 ou 16 ans, ils sont répartis en trois voies : la classe primaire, la classe de primaire supérieure et le collège classique ou scientifique (Tinembart, 2015, pp. 43-44). Nous avons décidé de mener notre recherche sur les classes de primaire, car elles représentent la base de l’éducation d’un très grand nombre de Vaudois durant la période étudiée ; à cette époque, le primaire est séparé en trois degrés : inférieur de 6 à 9 ans, intermédiaire de 9 à 12 ans et supérieur de 12 à 15 ans. Nous nous concentrerons uniquement sur les classes du primaire supérieur qui nous intéressent particulièrement car elles correspondent à la classe d’âge que nous rencontrons dans notre pratique actuelle.

1.2. Problématique


Ainsi, le questionnement qui guide notre recherche peut être résumé de la manière suivante :

Peut-on observer une évolution entre les différents manuels de lecture de notre corpus concernant le choix des genres, des thématiques et des auteurs ? Si tel est le cas, cette évolution reflète-t-elle l’évolution de la discipline « Français » ?

Un certain nombre d’hypothèses en relation avec ce questionnement peuvent déjà être posées. Au regard d’autres recherches adoptant une problématique proche de la nôtre1, nous avons l’intuition que les thématiques et les genres de textes de notre corpus évoluent en même temps que la discipline « Français ». Ainsi, avec l’émergence de « l’École nouvelle » notamment, les textes devraient se rapprocher du quotidien de l’enfant et être moins liés à des connaissances encyclopédiques ; la fonction d’utilité sociale des textes devrait prendre de l’importance au fil du temps. De plus, la présence des textes narratifs devrait être importante dans tous les manuels, au détriment d’autres genres, comme le genre argumentatif, encore peu scolarisé à ce moment-là (Denizot, 2015). Nous pensons en outre que le contexte historique de l’Entre-deux-guerres qui implique la valorisation d’une identité nationale peut avoir une répercussion sur le choix des textes. De ce fait, nous nous attendons à trouver à cette époque un plus grand nombre de textes en rapport avec la patrie et plus d’auteurs suisses. Contexte historique et manuels seraient ainsi intimement liés.

Pour répondre à ces questions et vérifier ces hypothèses, nous commencérons par dresser le cadre conceptuel et contextuel de notre travail. Certains concepts essentiels à clarifier en vue de l’analyse que nous souhaitons mener, comme celui de genre ou de manuel, seront explicités à l’aune de la littérature secondaire. Le contexte éducatif dans lequel s’inscrivent les manuels sera également mis en perspective afin de mieux

---

1 Schneuwly, 2015, notamment qui s’intéresse aux manuels de français du canton de Genève ou encore Schneuwly, Lindauer, Darme, Furger, Monnier, Nanny, & Tinembart, 2016.
appréhender, dans l'analyse, l'évolution temporelle des manuels. A côté d'ouvrages secondaires, les plans d'études publiés à cette époque permettront de rendre compte de l'évolution des théories pédagogiques et de la discipline « Français ».

Nous mènerons ensuite une analyse des manuels de notre corpus en examinant différentes caractéristiques relevant de leur forme (mise en page, organisation) et de leur contenu (types de textes, genres, thématiques, auteurs).
2. Cadre conceptuel

2.1. Le manuel scolaire, objet d'étude

2.1.1. Concept et définitions

Pour commencer, il nous semble opportun d'insister sur le fait que le manuel scolaire peut, de prime abord, paraître un objet usuel, commun à tous ; néanmoins si on l'observe de manière plus scientifique, il s'avère être d'une complexité rare ; il est donc primordial d'en esquisser une définition afin de comprendre quels sont ses aspects principaux. La définition commune fréquemment retenue pour le manuel scolaire est « un “document”, un “outil”, un “ouvrage” utilisé par un précepteur, un enseignant, pour dispenser un certain savoir accessible aux élèves » (Tinembart, 2015, p. 76). Le terme « manuel » apparaît déjà au XVIe siècle et désigne alors des abrégés résumant à l’essentiel des traités plus conséquents qu’il est donc utile d’avoir à portée de main (d’où le substantif « manuel » venant du latin « manus ») (p. 69). C’est à la fin du XIXe que ce terme prend une signification proche de celle qu’on lui donne aujourd’hui (p. 76) ; Choppin (1998, p. 642) cité par Tinembart (2015, p. 69) met d’ailleurs en avant cette évolution en expliquant que la définition de cet objet passe alors d’« un ouvrage de format réduit qui renferme l’essentiel des connaissances relatives à un domaine donné » à une acception plus large : « ce terme désigne tout spécialement les ouvrages qui présentent celles (les connaissances) qui sont exigées par les programmes scolaires. »

Choppin s’est d’ailleurs beaucoup interrogé sur la manière de caractériser le manuel ; dans son article « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique » (2008), il met en avant que :

l’existence du manuel scolaire, tel qu’on l’entend aujourd’hui, nécessite en effet un ensemble de conditions qui ne sont pas toutes remplies en France avant la fin de l’Ancien Régime : des classes recevant un enseignement commun (l’enseignement dit simultané), une structuration des contenus en disciplines autonomes, la possession par l’élève d’un livre (2008, p.25).

C’est donc au cours du XIXe siècle que la définition du manuel finit par correspondre de plus en plus à celle que l’on utilise aujourd’hui (Tinembart, 2015) ; pour désigner les
livres scolaires antérieurs, on utilise la dénomination « protomanuel »\(^2\). La période de notre recherche (fin XIX\(^e\) - début XX\(^e\)) va de pair avec l’émergence des manuels tels que nous les connaissons de nos jours, ce qui rend la périodisation choisie d’autant plus intéressante.

Il faut être conscient qu’aujourd’hui les chercheurs qui étudient le manuel n’ont pas toujours la même définition de cet objet dont les contours sont difficiles à cerner. Bien souvent, dans les articles de littérature secondaire, le manuel n’est pas défini, mais plutôt présenté comme une « évidence » pour reprendre le terme de Choppin (2008). Notre propos va viser maintenant à confronter plusieurs définitions trouvées dans des textes scientifiques afin d’esquisser ce que l’on peut entendre par « manuel scolaire ».

Tout d’abord, Fuchs (2011, p. 17) cité par Tinembart (2016, p.2) met en évidence l’incertitude déjà mentionnée quant à la définition du manuel. Pour cet auteur, le manuel, bien qu’analysé par différentes approches scientifiques, reste un objet flou pour la recherche. Il est possible que la complexité d’énoncer une définition univoque soit causée par le fait que beaucoup d’ouvrages de natures différentes peuvent être considérés comme des manuels, c’est pourquoi d’autres auteurs, comme Ossenbach et Somoza (2001, p. 20) cités par Choppin (2008, p. 53) ont pris le parti de rassembler cinq caractéristiques que pourraient avoir en commun les manuels :

- L’intention manifestée par l’auteur ou l’éditeur de destiner expressément l’ouvrage à un usage scolaire ; la présentation systématique des contenus ; l’adéquation au travail pédagogique, la complexité des contenus devant être proportionnée à la maturité intellectuelle et affective des élèves ; la conformité à la réglementation sur les contenus d’enseignement et la manière dont ils doivent être traités ; l’intervention administrative et politique de l’état, par le biais de la réglementation précédemment évoquée (sélection, hiérarchisation ou exclusion des savoirs et des valeurs) et/ou de l’autorisation explicite ou implicite accordée après la publication de l’ouvrage.


\(^2\) Le protomanuel est un ouvrage utilisé dans le cadre de l’institution scolaire qui peut être destiné à la fois à l’enseignant et aux élèves. Il fait généralement partie du matériel dont dispose l’enseignant et comporte déjà des signes de didactisation.
situe finalement l’expansion du manuel scolaire après la deuxième guerre mondiale, moment où selon lui advient une importante mutation sociale :

on a fait du manuel scolaire un agent actif de cette mutation sociale. Les enseignants ont eu besoin plus que jamais de matériel didactique pour les assister dans leur tâche. (…) Pour un grand nombre de foyers, le manuel scolaire fut le premier – et longtemps le seul – livre à trouver place sur la table familiale et, pour bien des parents, il fut l’occasion de s’instruire eux-mêmes en même temps que leurs enfants. (p.20)

Monique Lebrun (2007), quant à elle, lie le manuel au contexte culturel dans lequel il s’inscrit ; elle souligne également le rapport que celui-ci entretient avec son contexte de parution et les théories sur l’apprentissage alors en vogue :

Il s’agit d’un mode de textualisation du savoir qui suppose découpage, progression et suggestions d’activités, le tout lié à des théories de l’apprentissage ancrées dans une époque donnée. Le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu. (p. 2)

D’autres chercheurs choisissent encore d’aborder le manuel sous un angle économique et le voient comme un produit industriel, consommable ; c’est notamment le cas de Moeglin (2007), cité par Tinembart (2016, p. 3). Finalement, certains chercheurs considèrent le manuel scolaire comme une source nécessaire pour analyser l’évolution de l’enseignement et de l’école. Tinembart (2015, p. 2), reprenant la pensée de Boto (2004), présente le manuel comme « une trace emblématique pour penser l’évolution de l’école. » Denizot (2015), qui a travaillé sur les manuels de la discipline « Français », rejoint ce point de vue en écrivant qu’il s’agit d’ « une source privilégée » (p. 33) pour étudier les corpus littéraires scolaires à différentes époques. ; elle précise également, dans une perspective plus sociologique, que le manuel « est aussi, en tant qu’objet éditorial et social, révélateur de conceptions de la littérature et de son enseignement. » (p. 33)

Nous constatons donc qu’il y a énormément d’approches pour définir le manuel scolaire, nous pensons même qu’il y en a autant que de chercheurs ou de disciplines qui appréhendent cet objet : histoire et évolution des didactiques, sociologie, économie, etc. Pour terminer, reprenons les mots de Choppin (2007) qui propose, en guise de synthèse d’un colloque mené sur les manuels, les différents aspects selon lesquels cet objet peut être envisagé :

Un objet complexe, (…) un objet fabriqué, un produit industriel et commercial qui s’insère dans un marché qui constitue, dans la plupart des pays, l’un des principaux secteurs éditoriaux (…) le support initiatique de la lecture, premier livre, et parfois
mème seul livre accessible, (...) un puissant vecteur d'idéologie et de culture, (...) le support des connaissances qu'un groupe social estime prémunies à transmettre à la jeune génération, (...) un instrument d'enseignement commun à la plupart des disciplines et dont l'utilisation s'étend à tous les niveaux de la scolarité, (...) un média qui, par l'ampleur de sa diffusion et la nature de ses publics constitué (...) un enjeu pour le pouvoir politique, (...) (pp. 110-111)

Il faut retenir de cette définition que le manuel est un objet possédant de multiples dimensions et l'on peut surtout ajouter qu'il est très important d'expliquer, quand on se risque à l'analyser, l'approche que l'on privilégie.

Dans cette étude, nous souhaitons apprécier le manuel comme une source qui nous permet d'étudier des objets d'enseignement et d'apprentissage du passé. Il conviendra alors de garder en tête, lors de l'analyse, les multiples dimensions et évolutions qui touchent cet objet-témoignage singulier. Nous préciserons notre manière d'analyser cette source dans la partie consacrée à l'explicitation de notre démarche.

2.1.2. Le manuel de français

En ce qui concerne spécifiquement les manuels utilisés dans le cadre de la discipline « Français », nous pouvons remarquer que ceux-ci évoluent en parallèle avec l'enseignement de cette matière. Avant de présenter l'évolution de l'enseignement de cette discipline dans le canton de Vaud, nous pouvons déjà nous arrêter sur quelques spécificités des manuels qui y sont utilisés. Jusqu'au début du XIXᵉ siècle, les livres utilisés pour l'enseignement de la lecture dans le canton sont exclusivement religieux, puis apparaissent des livres spécifiques de lecture et de grammaire. Ces derniers reflètent la nécessité d'apprendre la langue courante au plus grand nombre et d'arrêter l'usage du patois. Au milieu du XIXᵉ siècle, on remarque une attention particulière portée à l'apprentissage de la lecture et sont alors utilisés de nombreux ouvrages destinés aux débutants comme des abécédaires et des syllabaires. À partir du milieu du siècle, les manuels évoluent en même temps que le français se structure en discipline à part entière (Schneuwly et al., 2016), constituée de différentes composantes. Finalement au début du XXᵉ siècle « les enseignants vaudois disposent de plans d'études et d'ouvrages de lecture, de grammaire, mais également de vocabulaire, de conjugaison, de poésie, etc. pour enseigner la langue française. » (Tinembart, 2016, p. 4).
Quant aux auteurs de ces manuels, au début du XIXᵉ, ils sont souvent des privés dotés d’ambitions philanthropiques ou alors ces ouvrages sont des adaptations d’œuvres étrangères. Cette situation évolue au cours du siècle : de plus en plus d’instituteurs diplômés s’essaient alors à la rédaction de manuels destinés à leurs collègues. Finalement c’est peu à peu l’État qui se proclame éditeur des manuels utilisés dans le canton et choisit alors les auteurs de ceux-ci (Tinembart, 2016, pp. 3-4).

Dans ce travail, nous allons particulièrement nous intéresser aux livres utilisés pour l’enseignement de la lecture. Schneuwly (2015, p. 28) présente ce type de manuels comme un « outil langagier complexe », en effet, il n’appartient à aucun genre précis comme il est composé de textes de natures différentes. Il a aussi beaucoup de buts dont l’enseignement ainsi que la transmission d’un message à travers un corpus de textes littéraires (p. 28).

Enfin, il est pertinent de noter la spécificité principale du livre de lecture, il est composé d’extrait. En ce sens, comme le relève Denizot (2015, p. 33) : « il permet ainsi d’interroger le ‘choisi’ du ‘morceau choisi’, dans ses finalités esthétiques, éducatives, disciplinaires, etc. Mais sa matérialité même est à interroger, en tant qu’elle produit des effets de sens et qu’elle oriente la lecture. » Cette modalité doit donc être prise en compte lorsque l’on analyse un livre de lecture. Denizot (2015, p. 40) note également un élément auquel il faut faire particulièrement attention lorsque l’on travaille avec ce genre de manuels : ce n’est pas parce qu’un texte figure dans un ouvrage scolaire qu’il est forcément toujours étudié en classe ; la chercheuse souligne aussi l’importance de s’intéresser au paratexte qui est lui aussi très significatif pour comprendre comment ces textes étaient utilisés.
2.2. Les manuels et leur contexte éducatif d'émergence

2.2.1. Contextualiser les manuels : une nécessité

Pour commencer notre recherche, nous nous sommes plongées dans un corpus assez large de manuels datant de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle, plus précisément publiés entre 1871 et 1945, et destinés aussi bien au primaire intermédiaire qu'au primaire supérieur. Comme le souligne Tinembart (2015) les choix qui ont précédé l'élaboration des ouvrages scolaires sont intimement liés aux évolutions des méthodes d'enseignement et du système scolaire vaudois. Dès lors, « Le contexte politique, le contexte économique, le contexte social, le contexte éducatif culturel etc. sont autant d'environnements qui influencent la production et les contenus de chaque manuel » (2015, p.156). Comme l'a montré Verdelhan-Bourgade (2007), le manuel est un outil indispensable à toute réflexion sur la transmission des savoirs. En outre, la chercheuse souligne que les manuels sont ainsi révélateurs de la nation, du pays qui les a construits, qu'ils sont significatifs de l'époque de leur réalisation et donnent : « un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utile de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux choix des connaissances transmises. » (p. 7) Ces quelques réflexions montrent l'importance de comprendre le contexte du manuel pour analyser celui-ci. Nous avons donc gardé cette idée en tête pour établir la périodisation de notre recherche ; celle-ci débute ainsi dans la seconde moitié du XIXe siècle, période où les manuels commencent véritablement à exister en tant que tels et où le premier plan d'études est institutionnalisé. Il faut également savoir que depuis 1854, il existe de nombreuses tentatives de rapprochement entre les autorités vaudoises et celles des autres cantons pour créer des manuels intercantonaux romands. De plus, en 1865, une nouvelle loi sur l'instruction primaire est proclamée (Tinembart, 2015, pp. 285-286), celle-ci débouche sur l'instauration d'un premier plan d'études en 1868. On peut constater que l'école primaire vaudoise s'ouvre vers ses voisins et s'institutionnalise pendant cette période. Au niveau de la discipline « Français », la fin du XIXe siècle correspond aussi à une structuration et une stabilisation (Schneuwly, & Darme, 2015). Au début du XXe, on assiste à l'émergence de l’« École nouvelle » ; on passe alors d'une pédagogie centrée sur le maître et les contenus à transmettre à une pédagogie centrée sur l’élève (Gauthier & Tardif, 2005). En étudiant des manuels jusqu'en 1945, nous
voulons vérifier si ces grands bouleversements pédagogiques se ressentent dans la conception des ouvrages.


2.2.2. Vers une stabilisation du système scolaire vaudois (XIXe-première moitié du XXe)

Les manuels scolaires de notre corpus se placent sous l’égide de différentes lois scolaires (celle de 1865, celle de 1899 et celle de 1906) et de plusieurs plans d’études qui marquent des transformations au sein de l’école vaudoise.


L’adoption du plan d’études commun à tout le canton en 1868 constitue un tournant important pour l’école vaudoise (Tinembart, 2015, p.342). L’instauration d’un plan d’études correspond à une tentative d’harmonisation des contenus d’apprentissage et
par là même à une volonté de transmettre un socle commun de connaissances à la population d’élèves. À la fin du XIXᵉ siècle, l’école vaudoise a acquis une certaine stabilité. Toutefois Tinembart (2015) relève deux tendances antagonistes :

Premièrement, nous observons certaines tendances unificatrices (plan d’études unique, inspectorat régulant et contrôlant les pratiques des enseignants, clef de répartition financière entre l’État et les communes, etc.) mais nous voyons également un mouvement de différenciation qui aboutit à la mise en place de classes enfantines (1889) et à la création de classes de primaires supérieures (1906). (p.345)

Il faut savoir que depuis la loi sur l’instruction publique de 1806, les écoliers sont répartis en deux voies : l’école primaire qui correspond à un niveau général d’instruction et le collège qui prépare les écoliers à l’université (Veillon, 1978, p. 17). Veillon note également l’apparition, dès les années 1830, d’un niveau intermédiaire, les écoles moyennes, qui propose un programme plus approfondi que le primaire (qui se borne alors à enseigner à lire, écrire et compter) et davantage axé sur les langues vivantes que le collège.

Ce système est institutionnalisé dans la loi de 1906 et reste ensuite inchangé jusqu’en 1956. Le primaire est séparé en trois degrés : inférieur de 6 à 9 ans, intermédiaire de 9 à 12 ans et supérieur de 12 à 15 ans. Les écoliers vaudois vont à l’école primaire gratuite de 6 à 9 ans. Ils sont ensuite orientés dans trois voies distinctes. Cette répartition est opérée non seulement en fonction des capacités des élèves mais aussi en fonction de leur milieu social et des moyens financiers de leurs parents. La classe primaire rassemble des élèves âgés de 9 à 15-16 ans, essentiellement issus des classes populaires et rurales. Ces élèves se destinent à un apprentissage dans le monde agricole ou ouvrier. La deuxième voie est celle de la classe primaire supérieure (9 à 15 ans) qui mène vers les écoles industrielles ou les Écoles normales. Finalement le collège scientifique ou classique est quant à lui le meilleur moyen pour accéder à l’université. (Tinembart, 2015, p.43).

Notons que ce système qui répartit les élèves en trois voies n’a cessé de créer débats et discussions, en particulier autour des modalités de la sélection. Quoi qu’il en soit, il va subsister de manière presque intacte jusqu’à la réforme HarmoS ratifiée en 2010 et introduite deux ans plus tard dans le canton de Vaud.
2.2.3. L'enseignement de la lecture dans le canton de Vaud et l'évolution de la discipline « Français » (XIXᵉ- première moitié du XXᵉ)

Durant la période de parution des manuels de notre corpus, l’enseignement de la lecture va subir en Suisse romande des transformations en même temps que la discipline « Français » se restructure elle-même.

Au cours du XIXᵉ, la lecture constitue un pilier de l’Instruction publique qui vise à la diminution de l’analphabétisme et la disparition du patois (Tinembart, 2015, p.88). Lorsque l’on fait référence à l’enseignement de la lecture, précisons d’emblée qu’il faut distinguer ce qui relève de l’enseignement du déchiffrage, de ce qui à trait à l’apprentissage de la lecture courante ou encore à la lecture analytique. Si, au début du XIXᵉ siècle, l’apprentissage du décodage des textes se fait essentiellement au sein des foyers via des ouvrages religieux (Tosato-Rigo, 2012), les méthodes et contenus d’enseignement de la lecture, qu’elle soit déchiffrée ou courante, vont peu à peu évoluer et se structurer. Dans le canton de Vaud, la création des Ecoles normales dans le courant des années 1830 donne une impulsion à la réflexion sur les méthodes d’enseignement. Tinembart (2015) montre qu’à cette époque deux matières liées à l’apprentissage du français prédominent : la lecture courante et la grammaire ; de fait, si l’orthographe est enseignée, c’est à travers la grammaire.

A partir des années 1860, l’enseignement de la lecture et de l’écriture va se dérouler de manière simultanée. La grammaire semble perdre de l’importance et elle est de plus en plus mobilisée en interaction avec les autres sous-disciplines du français, c’est-à-dire l’orthographe, la lecture et l’écriture. En avance sur leur temps, les publications du père Grégoire Girard vont trouver un écho favorable à cette époque et donner une nouvelle impulsion à la manière de concevoir l’enseignement de la langue maternelle. Dans son Abécédaire à l’usage de l’école française de la ville de Fribourg (1812, 2ᵉ éd.), Grégoire Girard souligne les liens indispensables qui existent entre l’apprentissage de la lecture et celui de l’écriture et prône leur enseignement simultané. Il lie également l’apprentissage de la grammaire à la lecture, à l’orthographe et à la composition. Par ailleurs, il accorde une attention didactique particulière aux différentes étapes de l’apprentissage (Tinembart, 2015). Il faut noter que, dans les années 1850-1860, des progrès techniques relatifs aux supports d’enseignement (ardoises individuelles, papier de cellulose,...) ont sans doute eu un impact sur la manière de penser l’apprentissage de la lecture (Cook,
Heller & Tinembart, 2014). Comme l’observe Tinembart (2015), les instituteurs ont alors à cœur de réfléchir à l’enseignement du français et à la conception des manuels en collaborant entre eux. Les autorités ont également pour volonté d’harmoniser les moyens d’enseignement et de proposer un socle commun de connaissances, en s’ouvrant à l’intercantonal. Les enseignants vont disposer petit à petit de plus en plus d’ouvrages pour travailler les différentes composantes qui structurent la discipline « Français ».

Le Plan d’études pour les écoles primaires du canton de Vaud de 1868, qui nous sert de cadre prescriptif à l’analyse du premier manuel de notre corpus (Dussaud & Gavard, 1871), témoigne des changements qui surviennent dans l’enseignement de la langue française et de l’importance donnée à la simultanéité dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture. Pour le degré inférieur, cette simultanéité est explicitement exprimée dans la section « Exercices combinés d’écriture et de lecture » par la mention suivante : « durant la première année les leçons d’écriture se combinent en grande partie avec celles de lecture » (p.15). Le Plan d’études montre bien que l’enseignement de la langue est considéré comme un tout et que les différentes sous-disciplines du français visent la composition. Pour les degrés intermédiaire et supérieur on trouve une section qui rassemble la lecture, les exercices d’orthographe, la composition mais également la récitation. La grammaire apparaît dans une section d’études séparée mais il est bien précisé qu’elle doit être enseignée au service de la maîtrise de la langue et ne doit pas être décontextualisée et réduite à des règles abstraites pour les élèves. Le Plan d’études montre également l’émergence d’un enseignement intuitif, qui se distance d’un enseignement mécanique et qui donne d’avantage de place à l’environnement de l’enfant ainsi qu’au rythme et à ses facultés d’apprentissage3.

Les prémisses de ce qu’on appellera l’ « École nouvelle »4 se font déjà sentir à l’époque de la publication de ces prescriptions éducatives. En cette fin de XIXe siècle, « Les pédagogues admettent que l’enfant arrive à l’école avec des connaissances acquises dans

3 On trouve par exemple la recommandation suivante dans l’introduction du Plan d’études (1868) : « Qu’on enseigne donc peu à la fois, mais chaque chose à fond, et qu’on ne quitte point un sujet avant qu’il soit bien acquis aux élèves. Qu’on se garde surtout de faire connaître aux enfants plus de choses qu’ils n’en peuvent retenir » (p.6).

4 L’ « École nouvelle », appelée aussi Éducation nouvelle ou École active, se développe dans les deux premiers tiers du XXe siècle. Les pédagogues de ce mouvement (parmi lesquels on peut citer le « Suisse » A. Ferrière) accordent une place importante à la psychologie de l’enfant. Le verbalisme et la fragmentation des savoirs de l’école traditionnelle sont remis en question au profit d’une pédagogie qui rend l’élève actif et se centre sur ses intérêts (Hameline, Jornod & Belkaid, 1995).
le milieu familial, avec un bagage culturel et des savoirs. Il faut donc considérer ces acquis pour construire la connaissance et surtout pour amener l’enfant à découvrir graduellement les règles et les lois qui régissent la langue ». (Tinembart, 2015 p.125-126).

Le Plan d’études de 1899 renforce encore l’articulation des sous-disciplines du français en les regroupant en quatre axes : l’élocution-rédaction, la lecture, le vocabulaire-orthographe, la grammaire. Ces sous-disciplines ne sont pas cloisonnées mais entrent véritablement en interaction, avec comme point d’intersection les textes lus et analysés. Dans tous les degrés de la scolarité, on perçoit désormais une focalisation importante sur la compréhension du texte lu, y compris lors de l’apprentissage du déchiffrage. Pour le degré supérieur, l’étude de la forme doit aussi être travaillée. La lecture devient donc véritablement un objet d’enseignement. Le Plan d’études accorde une place importante à la progression des contenus d’apprentissage, en prenant soin d’aller du particulier au général et de partir de l’environnement proche de l’élève. On trouve désormais une répartition des heures de leçons par degré, pour que les enseignants sachent avec plus de précision ce qu’ils doivent enseigner. Le manuel, qui devient un ouvrage de référence non plus pour les maîtres mais pour les élèves, se constitue alors en « un outil structuré et organisé pour que l’enseignant retrouve une certaine cohérence entre le matériel officiel et les prescriptions » (Tinembart, 2015, p. 363).

L’empreinte de l’« École nouvelle » se fait encore davantage sentir dans le Plan d’études de 1926 qui se veut une version revue et modifiée de celui de 1899. Le texte introductif précise que « toute leçon complète doit commencer par l’acquisition de notions concrètes ou intuition ». Il s’agit en effet de « débuter par le concret, par les réalités sensibles, faire voir et toucher les choses » (p.7). Au delà du savoir purement disciplinaire, c’est aussi des qualités civiques, sociales et morales qu’il faut transmettre. « Ce qui importe ce n’est pas de meubler l’esprit mais de le forger » (p.20). Les principes généraux de l’école primaire invitent alors les maîtres à reconsidérer le classement des branches qui érige le français et les mathématiques comme disciplines les plus importantes. Il faut que l’intérêt de l’enfant soit pris en compte et « ce ne sont ni les lettres, ni les chiffres auxquels l’enfant s’intéresse tout d’abord (...) c’est bien plutôt à ce qu’il voit autour de lui : les animaux et les choses qui l’entourent, les personnes avec lesquelles il est en relation. » (p.20). Ainsi, ce sont les branches permettant à l’enfant
d’appréhender le monde dans lequel il vit qui doivent occuper le premier rang selon ces *principes généraux*. Par ailleurs, le *Plan d'études* témoigne d’une visée interdisciplinaire de la connaissance forte (« Toutes les branches qui ont des affinités doivent se soutenir entre elles »; « que les connaissances qui ont entre elles un certain rapport soient considérées comme pouvant se compléter mutuellement », etc.).

Les principes de l’enseignement de la « langue maternelle » (notons que la terminologie change, auparavant on parlait de « langue française ») font état d’une importance portée non seulement à la langue écrite mais aussi à la langue orale, avec une préoccupation nouvelle accordée aux facultés d’expression. A côté de l’intuition, l’imitation est essentielle, dans un premier temps, pour que l’enfant s’approprie ensuite par lui-même les rudiments de la langue. L’articulation des différentes sous-disciplines du français est désormais établie et « La rédaction est le but de tous les exercices grammaticaux et orthographiques » (p.42). L’apprentissage de la lecture et de l’écriture sont étroitement liés ; il est primordial que « l’enfant ne lise rien qu’il ne comprenne et n’écrive rien qu’il ne sache lire » (p.43). La lecture expliquée, c’est-à-dire l’étude des textes littéraires, est un préalable essentiel à la composition. Les exercices du fonctionnement de la langue doivent être reliés aux « choses de la vie pratique » (p.44). En outre, et c’est une nouveauté, il est précisé que les écoles disposent de manuels pour travailler la langue et que le livre doit prendre une place importante dans l’enseignement du français.

Pour le canton de Genève, Schneuwly et Darme ont montré que le plan d’études genevois de 1923 se place lui aussi sous l’égide de l’« École nouvelle » : mise en avant d’une démarche expérimentale, centration sur les goûts et l’univers de l’enfant. Par ailleurs, il souligne, tout comme le plan d’études vaudois, l’importance des facultés d’expression et de compréhension des élèves ; une nouvelle attention est portée à la langue orale en même temps que la récitation prend davantage d’importance. La lecture expliquée fait également son apparition aux côtés de la lecture courante et de la lecture expressive. Alors que dans le dernier quart du XIXᵉ siècle et le début du XXᵉ, l’enseignement de la lecture s’inscrivait au sein d’un contexte de restructuration de la discipline, il s’ouvre dorénavant vers une « diversification des formes de lecture » (Schneuwly & Darme, 2015, p.112).
Dans la partie analytique de notre travail, nous verrons que de nombreux liens peuvent être tissés entre l’évolution du contenu des manuels et les éléments contextuels que nous venons de mettre en lumière.


- un modèle encyclopédique de la lecture instructive (lecture pour s’informer, apprendre, se documenter, etc.)
- un modèle éducatif de la lecture moralisante
- un modèle culturel de lecture littéraire qui se centre sur l’étude de la langue et de la littérature

La lecture des grands auteurs et des textes moraux va progressivement fusionner ; des morceaux choisis visent à proposer des textes de qualité, à la fois du point de vue stylistique et moral (Chartier & Hebrard, 1989, p.381).


Ces quelques constats qui concernent la France doivent nous inviter à mieux considérer les spécificités du développement de la discipline « Français » dans le canton de Vaud.
2.3. Manuels et genres textuels

Après avoir porté notre attention sur la définition du manuel et inscrit cet objet d'étude dans une perspective historique, il nous reste encore à définir un concept important lorsque l'on s'intéresse à des livres de lecture : le genre textuel.

Les différents genres textuels présents dans les manuels scolaires de notre corpus constituent une focale importante de notre recherche. Il faut d'emblée souligner que le concept de genre de textes est complexe et peut être envisagé au travers de perspectives multiples. Denizot (2013) fait remarquer que dans l’enseignement du français les genres sont des objets aussi « insaisissables qu’incontournables » (p.11). S'ils constituent des objets de savoir qui font partie intégrante de la discipline, ils sont difficiles à appréhender car « leur définition, leur statut, voire leurs usages n'ont cessé de se modifier au gré des époques et des situations didactiques » (p.11). Il nous a donc semblé indispensable, avant de commencer notre analyse, d'esquisser une définition de ce concept tout en nous attachant à comprendre son évolution historique et son ancrage au sein de la didactique du français. Une fois ce panorama sur le genre dressé, nous préciserons les différentes catégories génériques que nous avons retenues pour notre travail.

2.3.1. Le genre textuel : proposition de définition et évolution historique

Définir le genre n'est pas chose aisé, d'une part parce que, comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'un concept hybride qui peut être défini selon des focales différentes, et d'autre part parce que comprendre sa définition et son ancrage historique suppose d'avoir connaissance d'un vocabulaire linguistique parfois complexe à appréhender. L'article de Dolz & Gagnon (2008), qui propose un essai de définition de la notion du genre de texte, des jalons historiques pour mieux comprendre son évolution ainsi qu’une réflexion sur sa pertinence didactique, nous a été particulièrement précieux pour proposer une synthèse de ce concept et être au fait des différentes approches critiques qui s’intéressent à cet objet.

La compréhension et la production d’un texte ne peuvent être ainsi pensées sans prendre en compte une situation de communication établie. Les genres se distinguent selon les « sphères d’activités » (Dolz & Gagnon, 2008, p.181), mais aussi selon les cultures et les langues :

Tout membre d’une communauté est confronté à un univers de textes "déjà là", univers organisé en "genres" empiriques et historiques", c’est-à-dire en formes d’organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre (...) Le fait qu’un texte singulier présente des caractéristiques communes à d’autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemplaire de genre (p.181).

Si la notion de genre commence à être pensée dès l’Antiquité, alors qu’Aristote répartissait les œuvres en catégories selon leur contenu et leurs caractéristiques formelles, c’est au cours de la Renaissance que le regroupement de textes par genres se généralise. La valorisation des Anciens mène au renouvellement et à la création de genres. Par ailleurs, le classicisme établit des règles au nom de la raison qui érigent certains types de textes en « archétypes universels » (Dolz & Gagnon, 2008, p.183). À l’époque romantique, le genre poétique devient le genre par excellence. Il s’agit également de « transgresser les frontières entre les genres » (p.183). Canvat (1999) explique que le contexte culturel et économique du XIXᵉ siècle conduit à une nouvelle organisation hiérarchique des genres. C’est à présent la singularité et l’innovation qui sont visées, on cherche à s’écarter des stéréotypes génériques. Il faut attendre les années 1960 pour que le genre acquière un nouveau regain d’intérêt dans le monde littéraire. Les travaux du théoricien russe Mickhail Bakhtine vont trouver un écho favorable dans le monde francophone. Bakhtine considère le genre comme un concept mouvant qui comporte une multiplicité d’aspects tout en réunissant trois dimensions essentielles : « des contenus devenus dicibles à travers lui, la structure communicative particulière
des textes, des configurations spécifiques d'unités langagières, traces de la position énonciative et des ensembles de séquences textuelles et de types discursifs qui forment la structure du genre » (cité par Dolz & Gagnon, p.182). Ce théoricien souligne également la dynamique qui existe entre les genres premiers, qui résultent des échanges verbaux ordinaires, et les genres seconds, qui prennent racine dans « le discours littéraire, scientifique ou idéologique, nés d'échanges culturels plus complexes et plus poussés » (Dolz & Gagnon, p.184).


2.3.2. Genre et didactique du français

Comme nous l’avons vu, le genre est un élément central des études littéraires ; de ce point de vue, il n’a cessé d’être interrogé sous diverses perspectives. Du côté de la didactique du français, on peut souligner que la manière d’appréhender le genre et de l’intégrer dans l’enseignement a sensiblement varié au fil des époques. Schneuwly et Aeby Daghé (2016) se sont particulièrement intéressés aux genres qui sont utilisés dans les manuels de lecture ainsi que leur référence à des pratiques sociales au XIXe siècle et au début du XXe. D’après ces chercheurs, il semblerait qu’avant l’avènement de la discipline « Français », dans la première partie du XIXe siècle, la majorité des genres utilisés étaient tournés vers des pratiques non-scolaires comme la rédaction de lettres notamment (p. 164). Durant le dernier tiers du XIXe siècle, en revanche, les genres deviennent davantage « scolaires », Schneuwly et Aeby Daghé (2016) remarquent qu’il s’agit alors de « moyens et objets d’enseignement de la composition, en dehors de toute visée rhétorique originelle » (p. 167) et que « c’est la littérature qui devient pourvoyeuse exclusive des textes, dans la tradition notamment de la “chrestomathie” » (p. 167). Il sera intéressant de voir si ces mutations sont également observables dans les manuels de notre corpus.

Ensuite, on peut souligner que depuis les années 1980 des approches didactiques romandes font des genres l’élément central de la production orale et écrite, en
s’inscrivant dans la lignée des travaux de la linguistique textuelle. Les contraintes que les genres et les situations de communications imposent aux formes du discours sont alors prises en compte. La méthode S’exprimer en français (2001) éditée par Dolz, Noverraz et Schneuwly propose d’utiliser les caractéristiques de certains genres pour rendre les élèves attentifs aux procédés linguistiques mobilisés par les différents types de textes. Dans un mouvement inverse à celui d’Adam qui part de catégories culturellement préexistantes pour parvenir à des unités abstraites, le modèle des séquences didactiques propose de faire travailler les élèves sur des genres textuels précis et concrets (la nouvelle policière, le récit d’aventure, l’entretien d’embauche, l’exposé scientifique, le texte d’opinion…). On constate que depuis l’avènement de la pédagogie communicationnelle, ce ne sont plus seulement les grandes œuvres du patrimoine culturel qui sont prises en compte mais aussi des textes courants pour préparer l’élève aux situations de communication du quotidien.

Actuellement, dans notre pratique de l’enseignement du français, nous devons travailler les divers aspects de la langue autour des genres de textes. En effet, le PER propose d’aborder différents regroupements de genres au fil de la scolarité pour sensibiliser les élèves à la multiplicité des normes linguistiques et communicationnelles qui régissent les discours. Le PER précise qu’il s’agit de maîtriser progressivement « les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (exposés, commentaires écrits, consignes, etc.), social (discours public, informations télévisées, etc.), et culturel (récit, conte, etc.) ». Il nous semble donc particulièrement pertinent d’étudier dans ce travail les genres qui sont privilégiés dans les manuels d’un autre temps pour penser l’intégration des genres dans notre enseignement du français.

2.3.3. Catégories génériques retenues pour l’étude des manuels

Pour faciliter le repérage des différents genres et ne pas nous perdre dans une dénomination trop complexe, nous avons choisi, dans un premier temps, de classer les textes des manuels selon des catégories qui regroupent des genres de la même famille. Nous nous sommes basées sur les regroupements de genres établis par le PER pour le cycle 3. Ces regroupements sont au nombre de six:
- Textes qui racontent
- Textes qui relatent
- Textes qui argumentent
- Textes qui transmettent des savoirs
- Textes poétiques
- Textes théâtraux

Comme le soulignent Schneuwly et Aeby Daghé (2016), on retrouve parmi ces regroupements la « vieille triade du lyrique, dramatique et épique (textes qui racontent) » (p.170) mais la part des genres non littéraires prend également une place importante. Il sera intéressant d'observer comment s'opère la répartition des textes de nos manuels. Afin de faciliter le repérage de ces regroupements et des les justifier par des critères tangibles, nous avons établi un tableau qui répertorie les différentes caractérisiques des textes et leur intention ou visée. Nous ne prétendons pas que ce tableau soit exhaustif et qu'il prenne en compte toutes les nuances des théories linguistiques ; il s'agit davantage d'un outil de travail qui facilite et justifie notre repérage.

Certains textes de notre corpus sont hybrides et pourraient être rattachés à plusieurs de ces regroupements. Le fait que ces regroupements prennent à la fois en compte la forme et la visée des textes nous a parfois conduit à hésiter dans leur classement. Pour ne pas complexifier la catégorisation, nous avons pris dans ce cas le parti de mentionner uniquement le regroupement qui nous semblait le plus pertinent. Les textes historiques ont été les plus difficiles à catégoriser. En effet, s'ils ont bien comme intention de transmettre un savoir historique, beaucoup d'entre eux adoptent la forme d'une narration en ne se contentant pas de fournir des explications de manière factuelle, ils peuvent alors être catégorisés dans les « textes qui racontent ». Pour déterminer le regroupement, nous avons ainsi décidé de nous focaliser davantage sur les caractéristiques textuelles (forme) que sur leur visée. La plupart des textes historiques (récit de batailles, révolutions, parcours de personnages historiques, etc.) ont alors été catégorisés comme « textes qui racontent ».

Ces remarques ayant trait à nos choix méthodologiques soulignent bien la complexité de la notion de genre qui intègre de multiples aspects, comme celui de la visée, du registre
ou du contenu. Ainsi, nous avons souvent préféré utiliser la dénomination de « types de texte ». L'important pour nous, a été d'établir des catégories nous permettant de cerner au mieux l'évolution des types de textes entre les manuels de notre corpus, au risque de nous éloigner de la catégorisation par genres stricto sensu.

**Caractéristiques des regroupements génériques**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Types</th>
<th>Caractéristiques textuelles</th>
<th>Intention</th>
<th>Exemples</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Textes qui racontent</td>
<td>- 3e personne&lt;br&gt;- Temps : passé simple/imparfait, présent de narration&lt;br&gt;- Fiction&lt;br&gt;- Indicateurs chronologiques</td>
<td>Créer un monde fictionnel sous forme de récit</td>
<td>- Récit d’aventure&lt;br&gt;- Conte moral&lt;br&gt;- Légende&lt;br&gt;- Mythe fondateur&lt;br&gt;- Récit historique</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes qui relatent</td>
<td>- Personne : je ou nous&lt;br&gt;- Temps : passé composé/ présent&lt;br&gt;- Sources ou événements réels&lt;br&gt;- Indicateurs chronologiques</td>
<td>Rapporter des faits, des événements, sous forme de récit en étant au plus près de la réalité</td>
<td>- Récit de vie&lt;br&gt;- Témoignage&lt;br&gt;- Fait divers&lt;br&gt;- autobiographie</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes qui argumentent</td>
<td>- Temps : présent, futur, impératif&lt;br&gt;- Organisateurs logiques&lt;br&gt;- Marques d’inoculation (révèlent la présence de celui qui parle)&lt;br&gt;- Présence d’arguments, d’opinions, d’exemples</td>
<td>Provoquer le débat, présenter son opinion, convaincre, persuader ou réfuter, réfléchir sur des problèmes sociaux controversés</td>
<td>- Message publicitaire&lt;br&gt;- Tract&lt;br&gt;- Point de vue&lt;br&gt;- Pétition</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes qui transmettent des savoirs</td>
<td>- Temps : présent,&lt;br&gt;- Présentation de différentes formes de savoirs&lt;br&gt;- Descriptions, explications, informations factuelles&lt;br&gt;- Absence de subjectivité&lt;br&gt;- Questionnement ou problématisation&lt;br&gt;- Présence d’un plan&lt;br&gt;- Organisateurs logiques</td>
<td>Informer, expliquer, partager des connaissances</td>
<td>- Texte documentaire&lt;br&gt;- Article encyclopédique&lt;br&gt;- Compte rendu&lt;br&gt;-</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes poétiques</td>
<td>- Joue avec la forme: poèmes - images (calligramme); strophes et nombre de syllabes&lt;br&gt;- Joue avec les mots: sens propre, sens figuré, néologisme, calomnious...&lt;br&gt;- Joue avec les sons: rimes, allitérations, assonances...&lt;br&gt;- Joue avec les images (comparaison, métaphores, etc.)</td>
<td>Susciter des émotions, comme la joie et la tristesse, faire rire, surprendre, faire rêver.</td>
<td>Poème&lt;br&gt;- Chanson</td>
</tr>
</tbody>
</table>

5 Ce tableau s’inspire en grande partie d’un document destiné aux enseignants romands du cycle 2, disponible sur www.lireplus.ch.
Compte tenu de la présence importante des textes qui racontent dans nos manuels et de la grande diversité de type de textes qui peut coexister au sein de cette catégorie, nous avons décidé d’établir des divisions plus fines pour mieux rendre compte des changements entre les différents ouvrages. Recenser des sous-genres nous aurait conduites vers une multiplicité de dénomination. Nous avons donc préféré opérer des sous-catégories plus larges qui prennent appui sur la notion de « registres »6. En passant en revue les textes qui racontent, nous avons été en mesure de dégager les quatre sous-catégories suivantes :

- Les textes merveilleux
- Les textes moraux
- Les textes épiques
- Les textes réalistes

**Sous-catégories des textes qui racontent et leurs caractéristiques**7 :

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie</th>
<th>Procédés caractéristiques</th>
<th>Effet recherché</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Textes merveilleux</td>
<td>- Action dans un cadre réel mais avec l’apparition d’éléments surnaturels (décors, actions, personnages, etc.)</td>
<td>Emporter le lecteur dans l’imaginaire, le faire rêver, l’émerveiller</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes moraux</td>
<td>- Implication du destinataire</td>
<td>Transmettre une leçon, un enseignement, illustrer une morale, blâmer ou louer</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Tournures de l’ordre du conseil (impératif et futur à valeur injonctive)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Recours à l’exemple</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Dialogues</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Personnages variés (hommes, animaux, objets, etc.)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Textes épiques</td>
<td>- Procédés d’insistance et/ou d’amplification</td>
<td>Célébrer les exploits d’un héros ou la grandeur d’une nation</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Champ lexical de l’héroïsme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Longues phrases avec descriptions abondantes</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Textes réalistes</td>
<td>- Détails descriptifs</td>
<td>Faire passer la fiction pour vraisemblance</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Dialogue au discours direct</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Champs lexicaux de la vie sociale</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6 Le registre d’un texte est déterminé par l’ensemble des caractéristiques qui visent à exprimer des émotions chez le lecteur (émotionnelles ou intellectuelles). Registres et genres littéraires sont indépendant.

7 Tableau établi en grande partie d’après nos propres observations des textes.
2.4. Démarche de recherche

A présent que nous avons établi les raisons qui ont présidé le choix de cette thématique de recherche et présenté les éléments conceptuels nécessaires à l’étude des manuels, il nous reste encore à préciser notre démarche de recherche. Nous allons présenter, d’une part, les sources que nous avons à disposition et, d’autre part, la manière que nous avons privilégiée pour les analyser.

2.4.1. Constitution et particularités de notre corpus


Nous avons parcouru ce corpus en nous intéressant aux points suivants : les textes qui y figurent et le paratexte au travers des notes, des images et surtout des préfaces. Avec l’aide de ces dernières, nos interrogations se sont portées sur les intentions pédagogiques de chaque édition à notre disposition. Nous les avons classées chronologiquement pour avoir une vision d’ensemble et avons déjà observé des
différences entre primaire intermédiaire et supérieur et entre les différents manuels suivant l'évolution dans le temps.

Lors de cette première exploration de nos sources, nous avons également analysé une série de plans d'études vaudois pour l'école primaire datant de 1868, 1899, 1926, 1935, 1953 et 1960. Nous avons noté tous les changements qui apparaissaient entre chaque plan d'études quant à l'enseignement de la lecture dans le but de comparer ces contenus aux manuels que nous avons à disposition. Comme l'écrivent Schneuwly et Darme (2015), les nouveaux plans d'études ne sont souvent que la réédition des précédents et de ce fait, il n'y a que de très fines modifications d'un document à l'autre. Il n'en reste pas moins que, même si très fins, les changements que nous avons relevés ont confirmé une évolution dans l'enseignement de la discipline « Français », que nous avons pu également apercevoir lors de la première phase de consultation des manuels.

Ce premier travail sur les manuels effectué, est apparue la nécessité de faire un choix pour mieux orienter la problématique de notre travail. Nous avons donc décidé de laisser de côté tous les manuels destinés au degré intermédiaire, pour nous concentrer uniquement sur le degré supérieur de la scolarité qui correspond mieux aux niveaux auxquels nous enseignons et qui est donc plus pertinent du point de vue de notre pratique professionnelle. En outre, comme l'écrit Schneuwly (2015, p. 29), ce degré est intéressant car on peut y voir l'influence d'autres niveaux ou voies comme le secondaire ou le primaire inférieur et intermédiaire. Ensuite nous avons également écarté l'anthologie de Dupraz et Bonjour, car il s'agit d'une chrestomathie dont la forme et le contenu s'écartent des autres manuels de notre corpus. Nous avons donc, pour finir, établi un corpus de travail de quatre manuels : celui de Dussaud et Gavard de 1871, Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande, le Dupraz et Bonjour de 1899, Livre de lecture à l'usage des écoles primaires. Degré supérieur, le Bonjour de 1931, Lectures à l'usage des écoles primaires. Degré supérieur et finalement le Pidoux, Rogivue et Wiest de 1945, Textes français II.

Le Dussaud et Gavard (1871) est divisé en deux parties : la première dite scientifique avec des textes de biologie, d'histoire naturelle et la seconde dite littéraire avec un classement hybride : certains textes sont classés par thématique (histoires, voyages) et d'autres par genre ou type de textes (biographies, anecdotes, style épistolaire, etc..), seule la partie scientifique est illustrée. Le Dupraz et Bonjour (1899) possède un
classement plus thématique, mais toujours hybride, puisqu’au départ on y trouve des thèmes comme la patrie par exemple, mais par la suite les textes sont de nouveau classés par types comme les récits historiques ou les poésies ; dans ce manuel il n’y a pas du tout d’illustration. Le Bonjour (1931) est majoritairement organisé thématiquement, puisqu’on retrouve des intitulés comme « la patrie » ou « Sur le chemin de la vie », toutefois, les deux derniers chapitres de cet ouvrage sont classés en deux grands types de texte : « Légendes, contes et récits » et « Poésie et fables », il faut souligner que cet ouvrage est richement illustré par des dessins, mais aussi, par des photographies. Finalement le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945) est également majoritairement organisé thématiquement, même si les intitulés de quelques chapitres montrent qu’il y a encore un peu d’organisation par types de textes, en effet, on retrouve les titres « récits » et « méditations » ; nous pouvons relever que les auteurs de ce manuel, comme précisé dans la préface, ont choisi de ne pas illustrer ce travail.

Nous pouvons ensuite mettre en évidence certaines particularités des manuels que nous avons choisis. Comme nous l’avons déjà relevé, l’ouvrage de Dussaud et Gavard (1871) est un manuel intercantonal ; les auteurs de ce manuel commun sont tous les deux instituteurs et genevois. En ce qui concerne le Dupraz et Bonjour (1899), il faut préciser que nous avons travaillé avec l’édition de 1899 alors que la première édition date de 1895 ; en effet, nous n’avons pas pu consulter cette première édition, car elle est en phase de catalogage à la BCU alors que nous écrivons ces lignes. Cependant nous postulons qu’il n’y a pas de grands changements entre ces deux éditions ; il est probable que la seule différence soit la préface qui a été réécrite. Nous pouvons aussi noter que le Bonjour de 1931 est présenté dans sa préface comme une réédition du Dupraz et Bonjour (1899) décidée par le second après le décès du premier, mais nous avons constaté que malgré quelques textes que l’on retrouve d’un manuel à l’autre, Bonjour a beaucoup modifié les textes édités ; ce manuel a donc bien sa place en tant que tel. En outre, il faut noter que Dupraz est enseignant de formation et Bonjour journaliste ; lorsqu’ils écrivent le manuel de 1895, ils sont respectivement à la tête de la Bibliothèque cantonale universitaire et du Musée cantonal des Beaux-Arts. Finalement le dernier manuel, le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945), est le deuxième volume d’une série de quatre ouvrages dont les textes ont été sélectionnés par une commission élu par la
Conférence romande des chefs de départements de l'instruction publique. Il s'agit donc à nouveau d'un ouvrage destiné aux cantons romands. Nous savons qu'il est utilisé dans le canton de Vaud et qu'il a été sélectionné par la Commission romande, mais nous n'avons trouvé aucune information quant à son utilisation dans les autres cantons. Néanmoins *L'Éducateur* du 27 octobre 1945 accueille avec enthousiasme cette série d'ouvrages et précise que ses auteurs proviennent des six cantons romands.

2.4.2. Analyse du corpus

En ce qui concerne l'analyse plus spécifique de ces documents, nous avons choisi de nous pencher sur les auteurs, les thématiques et les genres des textes présents dans les manuels en étant attentives à leur évolution. Nous avons répertorié tous les textes des manuels, mais aussi leurs auteurs, les dates de vie de ceux-ci et leur nationalité. Nous trouvons intéressant de voir si les manuels vaudois privilégient des auteurs suisses et s'il y a une évolution à ce sujet dans le temps. Une fois ces données récoltées, nous les avons analysées par statistiques avec comme principale difficulté le traitement des cas de figure où un auteur écrit plusieurs textes. Pour le genre, nous avons agi de la même façon : après avoir déterminé nos différentes catégories génériques, nous en avons attribué une ou plusieurs à chaque texte ; dans ce cas, notre principale difficulté a été la définition du concept de genre textuel, qui est un objet complexe, comme nous le soulignons dans le chapitre qui lui est consacré. Néanmoins, le genre est une focale importante que nous avons utilisée pour mener à bien cette recherche, en effet il est aujourd'hui au centre de l’enseignement du français (Gagnon & Dolz, 2008) et nous trouvons très pertinent de voir, par l’étude des manuels scolaires, les différents regroupements et genres mis en évidence durant l’époque que nous avons choisi d’étudier. En outre, cette dimension nous paraît aussi intéressante, car peu de chercheurs se sont risqués jusqu’à présent à l’étudier spécifiquement, peut-être à cause de sa complexité.

Pour réaliser ces statistiques, nous avons créé un tableau Excel® que nous avons complété à l’aide des manuels et qui a servi de base à nos analyses. Ce tableau est composé de onze colonnes qui correspondent à nos critères d’analyse : tout d’abord (colonnes 1 et 2) nous y avons noté le titre du manuel et les sections de chaque ouvrage.

---

8 Des extraits de ce tableau ont été reproduits dans les annexes de ce travail.
(qui s’apparente à des chapitres). Ensuite, les colonnes suivantes (3 à 5) sont consacrées aux titres des textes, à leur genre, que nous avons déterminé sur la base du PER ; dans cette colonne, nous avons noté le genre principal des textes, celui qui nous paraissait dominant et que nous avons déterminé grâce aux critères formels que nous avons établis et aux écrits didactiques de référence. Toutefois nous avons également utilisé une colonne « autres genres / remarques » dans laquelle nous avons relevé les autres genres auxquels les textes auraient pu appartenir. Puis (colonne 6), nous avons utilisé une colonne « thématique », nous expliciterons dans notre analyse les thèmes que nous avons définis. Nous avons relevé dans les colonnes suivantes (7 à 9) le nom de l’auteur, sa nationalité et ses dates de naissance et de mort ; pour trouver ces informations, nous nous sommes aidées des notices biographiques des manuels quand elles existent ou d’internet, toutefois nous n’avons pas pu compléter ces colonnes pour tous les auteurs. Finalement, les deux dernières colonnes (10 et 11) sont consacrées à des remarques quand le texte est accompagné de notes et au paratexte quand il y a des images. L’adoption des mêmes critères d’analyse pour chaque ouvrage restant subjective si le traitement est effectué par une seule personne, nous avons confronté nos avis et nos analyses pour tendre à plus d’objectivité. Cette analyse effectuée à « quatre mains » a permis d’aboutir aux constats qui suivent.
3. Analyse du corpus de manuels

3.1. Les types de textes

Afin de pouvoir analyser de manière fine l’évolution des types de textes présents dans les manuels de notre corpus ainsi que leur visée, nous avons dressé une description quantitative des différents regroupements génériques par manuel, sur la base de notre tableau Excel. Nous avons également établi la proportion des différents types de textes qui racontent dans chaque ouvrage de lecture.

1. Répartition des regroupements génériques par manuel

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Dussaud et Gavard, 1871 (216 textes)</th>
<th>Bonjour et Dupraz, 1899 (248 textes)</th>
<th>Bonjour, 1931 (246 textes)</th>
<th>Pidoux, Rogivue, Wiest, 1945 (127 textes)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Textes qui racontent</td>
<td>19%</td>
<td>18%</td>
<td>27%</td>
<td>24%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes qui relatent</td>
<td>10%</td>
<td>20%</td>
<td>20%</td>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes qui transmettent des savoirs</td>
<td>53%</td>
<td>21%</td>
<td>19%</td>
<td>3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes argumentent</td>
<td>1%</td>
<td>3%</td>
<td>4%</td>
<td>3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes poétiques</td>
<td>14%</td>
<td>35%</td>
<td>29%</td>
<td>38%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes théâtraux</td>
<td>3%</td>
<td>3%</td>
<td>1%</td>
<td>2%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

2. Répartition des types de textes qui racontent par manuel

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Dussaud et Gavard, 1871 (40 textes)</th>
<th>Dupraz et Bonjour, 1899 (45 textes)</th>
<th>Bonjour, 1931 (66 textes)</th>
<th>Pidoux, Rogivue, Wiest, 1945 (30 textes)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Textes merveilleux</td>
<td>0%</td>
<td>2%</td>
<td>3%</td>
<td>7%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes moraux</td>
<td>40%</td>
<td>31%</td>
<td>17%</td>
<td>17%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes épiques</td>
<td>37,5%</td>
<td>13%</td>
<td>6%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Textes réalistes</td>
<td>22,5%</td>
<td>54%</td>
<td>74%</td>
<td>77%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Sur la base de ces résultats, nous commencerons dans le présent chapitre par dresser une analyse globale de la représentation des différents types de texte, avant de nous intéresser plus précisément, dans le prochain chapitre, à leur contenu en observant les thématiques qu’ils recèlent.

Les résultats quantitatifs que nous avons établis permettent de constater des changements importants dans la répartition des regroupements de genres entre les différents manuels, qui, comme nous le verrons, sont étroitement liés à l’évolution de la discipline « Français ». Nous nous attacherons à étudier la place des types de textes présents dans les manuels, en analysant les ressemblances et les dissemblances qui existent entre ces ouvrages. Puis, nous verrons dans quelle mesure ces observations peuvent être mises en relation avec l’évolution de la discipline et également avec les textes prescriptifs.

3.1.1. Une diminution progressive des textes encyclopédiques

Constatons tout d’abord que la proportion de textes qui transmettent des savoirs s’atténue de manière importante au fil du temps. S’ils représentent plus de la moitié des textes de l’ouvrage de Dussaud et Gavard (1871), ils ne constituent plus que 3% des textes du manuel de Pidoux, Rogivue et Wiest (1945). La volonté de transmettre des savoirs à travers le manuel de lecture est affirmée par Dussaud et Gavard eux-mêmes dans la préface de leur ouvrage, qui précise que ce dernier doit être « avant tout, un livre d’étude, c’est l’encyclopédie de l’enseignement primaire » (p.3). Ainsi, la première partie de l’ouvrage que les auteurs nomment « scientifique », a explicitement une visée encyclopédique. Dans cette partie, une place importante est donnée au contenu, plutôt qu’aux qualités esthétiques des textes.

Cependant, les auteurs signalent que leur ouvrage est également une « chrestomathie » qui « présente des modèles de tous les genres littéraires » (p.7). La seconde partie de l’ouvrage est ainsi nommée « littéraire ». Elle présente différentes sections dont la nomenclature peut se rattacher à la fois à des genres et à des thématiques. Il est intéressant de constater que cette partie contient, comme dans la première partie, des textes documentaires (voyages, histoire) qui visent à transmettre des connaissances (les savoirs sont d’ailleurs clairement organisés, avec par exemple, pour l’histoire, un texte sélectionné pour chaque période historique), mais dont la forme montre bien qu’ils ont
aussi été choisis pour leur style ; en effet, ils prennent la plupart du temps la forme de récits en langage soutenu qui s’éloignent de l’exposé documentaire que l’on trouve dans la première partie de l’ouvrage.

Le premier manuel de notre corpus oscille donc véritablement entre l’encyclopédie et la chrestomathie. Notons que Bernard Schneuwly (2016) a montré qu’à la même période, les manuels fribourgeois et genevois adoptent également cette logique de répartition des textes.

Dans les manuels ultérieurs, les textes purement encyclopédiques laissent leur place aux autres types de textes. La proportion des textes qui transmettent des savoirs dans les manuels décroît au fil du temps. Par ailleurs, on ne trouve plus les deux parties distinctes (littéraire et scientifique) du manuel de 1871. Les textes ayant trait à la science sont toujours présents, mais ces derniers sont beaucoup moins nombreux et nous verrons que les thématiques abordées montrent bien qu’ils n’ont pas la même volonté d’exhaustivité et de systématicité quant à la transmission de connaissances scientifiques. Ces textes dénotent généralement des qualités littéraires qui laissent à penser qu’ils n’ont pas uniquement pour visée de transmettre des savoirs relatifs à d’autres disciplines, mais aussi de servir de modèles esthétiques pour la composition. Notons par ailleurs que les auteurs de ces textes sont plus nombreux à être des romanciers ou des poètes connus que des scientifiques, alors que dans le Dussaud et Gavard, la majorité des textes appartenant à la partie scientifique n’est pas signée.

Par ailleurs, on perçoit la volonté de proposer à l’enfant des textes documentaires plus proches de son quotidien. Les titres de ces textes vont d’ailleurs en ce sens, en ne se contentant pas d’être uniquement descriptifs d’un objet scientifique. Par exemple, dans la section nature, on trouve dans le Dupraz et Bonjour un titre tel que Une matinée de printemps ; dans le Bonjour : Nos amis les pommiers ; dans le Pidoux, Rogivue et Wiest : Au royaume des herbes obstinées. Nous verrons d’ailleurs que les thématiques abordées sont révélatrices de ce rapprochement de la sphère de l’enfant.

Quant aux autres textes à visée documentaire (histoire ou géographie en particulier), ils adoptent également, la plupart du temps, la forme de récits au passé simple, mêlant descriptions factuelles et subjectivité et employant de longues descriptions dans un style soutenu, ce qui justifie que nous les considérons comme des textes qui
racontent ou des textes qui relatent plutôt que comme des textes qui transmettent des savoirs.

3.1.2. L’importance des genres narratifs et poétiques

Mis à part le Dussaud et Gavard dont nous avons mis en évidence les particularités dans le sous-chapitre précédent, une prédominance est accordée dans les trois autres manuels aux récits/narrations de natures variées, qui comprennent les regroupements « textes qui racontent » et « textes qui relatent » : contes moraux, biographies, récits historiques, témoignages descriptifs, récits de voyage, fables, lettres, etc. Dans le Dupraz et Bonjour ces deux regroupements représentent 38% de l’ensemble des textes, dans le Bonjour 47% et dans le Pidoux, Rogivue et Wiest 54%. On remarquera la prédominance dans ces trois manuels des textes qui racontent réalistes (cf. tableau n°2) et, à l’inverse, la faible proportion des textes merveilleux. Dans le Pidoux, Rogivue et Wiest, la proportion des textes qui racontent réalistes atteint 77%. Dans les quatre manuels de notre corpus, on s’aperçoit également que les textes à visée morale, souvent issus d’auteurs de littérature de jeunesse (notamment De Amicis et Perrochon), prennent une place importante. Ces proportions ne font que confirmer nos observations précédentes sur la volonté de se rapprocher de la sphère de l’enfant en lui offrant des textes proches de son quotidien. Nous observerons également cette dimension lorsque nous nous intéresserons aux thématiques des textes.

Les textes poétiques sont également bien représentés dans les trois derniers manuels de notre corpus. Dans le Dupraz et Bonjour, les textes poétiques apparaissent en proportion nettement inférieure (14%) à celle des manuels suivants (le manuel de Pidoux, Rogivue et Wiest affiche la proportion la plus importante de textes poétiques, à savoir 38%).

Il est intéressant de constater que si des textes poétiques sont présents dans la partie littéraire du manuel du Dussaud et Gavard, ils n’ont pas été nécessairement choisis pour leur style. En effet, comme le précise la préface, « quoique la poésie forme une division séparée, elle se rattache directement aux anecdotes, contes et récits. Tout ce que nous avons dit de ceux-ci convient également aux pièces de vers » (p.6). La préface nous apprend que ce sont les qualités morales qui ont influencé le choix de ces anecdotes,
contes et récits (nous les avons d’ailleurs presque tous classés comme textes narratifs moraux dans notre tableau), et non leurs qualités esthétiques.

3.1.3. Une faible proportion de textes théâtraux et argumentatifs

On peut constater la très faible proportion des textes théâtraux et argumentatifs dans les quatre manuels de notre corpus. Concernant les textes théâtraux, leur moindre représentation peut être due au fait qu’ils appartiennent à un genre lié à l’oralité, qui induit des conditions de lecture et d’analyse particulières. Dans notre pratique, nous observons d’ailleurs qu’encore aujourd’hui, les enseignants de français travaillent peu fréquemment le genre théâtral.

Les textes argumentatifs sont, eux aussi, presque absents des manuels et leur proportion n’augmente guère significativement au fil du temps. On s’aperçoit, en analysant leur contenu et leur forme, qu’ils n’ont sans doute pas explicitement été choisis comme modèles du genre, à savoir comme des textes qui permettent de travailler la défense d’un point de vue ou l’organisation d’idées.

3.1.4. Des types de textes qui reflètent l’évolution de la discipline

Ainsi, après avoir analysé la répartition des différents types de texte issus des manuels de lecture, on peut observer une différence notable entre le premier manuel de notre corpus et les suivants qui se détachent toujours plus de l’encyclopédisme en proposant une plus grande variété de textes littéraires. Ces changements importants peuvent être directement mis en lien avec l’évolution de la discipline « Français ». En effet, nous avons vu que l’on assiste progressivement à une autonomisation des disciplines ; ainsi les textes à visée purement instructive sont de plus en plus rattachés aux disciplines spécifiques. Nous avons également vu que l’organisation du français en sous-disciplines ne fait que se renforcer depuis le Plan d’études de 1868 jusqu’à celui de 1926 et que lecture et écriture sont pensées comme des composantes de la discipline qui se nourrissent entre elles. Il n’est donc pas étonnant qu’une attention soit portée aux qualités esthétiques des textes proposés, avec une place importante laissée aux textes poétiques et aux textes narratifs qui font figure de modèles pour la composition.
Cependant, les textes qui transmettent des connaissances ne sont pas absents des manuels. D'ailleurs, le fait que les textes soient classés par thèmes montre bien la volonté de transmettre des savoirs dans différents domaines, toujours plus proches du quotidien de l'enfant au fil des manuels. Cette volonté est d'ailleurs affirmée dans le Plan d'études de 1926 qui souligne qu'au delà du savoir purement disciplinaire, c'est aussi des qualités civiques, sociales et morales qu'il faut transmettre. En ce sens, la forte proportion de textes réalistes et moraux est à souligner.

L'on constate déjà dans le premier manuel de notre corpus (Bonjour, 1871), et plus encore dans les suivants, une diversification des types de textes. Cette variété semble témoigner d'une volonté d'offrir à l'élève des modèles de textes de différentes natures dans une optique d'analyse et d'appropriation utile à la composition. Elle va de pair avec une diversification des formes de lecture qui s'observe d'ailleurs dans les plans d'études où « le développement des facultés d'expression et de compréhension des élèves fait l'objet d'une préoccupation constante » (Darme & Schneuwly, 2015, p.113). Nous avons également souligné que le Plan d'études de 1899, puis sa version renouvelée de 1926, font une large place à l'imitation, ce qui confirme la considération des différents genres de textes comme autant de modèles à reproduire.

L’importance croissante accordée à la transmission de textes littéraires de qualité peut expliquer celle que prend le genre poétique. Cette prédominance du genre poétique dans le dernier manuel de notre corpus, peut aussi être mise en relation avec l’importance donnée aux facultés d’expression orale et à la récitation qui est inscrite dans le Plan d’études de 1926.

Nous avons vu que les textes argumentatifs sont très peu représentés. Là encore, un lien avec l’évolution de la discipline peut être établi. En effet, Denizot (2015) explique que ce genre, associé « à l’apprentissage de la communication et à l’acquisition de techniques et de méthodes » (p.58), émerge en tant qu’objet disciplinaire à part entière dans les années 1980, en même tant que la discipline « Français » prend un nouveau tournant et que l’on voit naître les travaux autour des typologies textuelles. Les textes argumentatifs deviennent des objets d’étude importants et peuvent se rattacher aussi bien au littéraire qu’au non littéraire.
Il faut aussi remarquer, qu’outre les textes encyclopédiques, les genres non littéraires sont absents de nos manuels. Ce n’est que dans les années 1980 que les manuels s’ouvrent à des textes qui couvrent des situations de communication plus larges : interview, articles de journaux, publicités, affiche, etc. (Schneuwly, 2015).
3.2. Les thématiques


Pour faciliter la lecture de nos résultats, nous avons produit le tableau ci-dessous récapitulant toutes les thématiques présentes dans cet ouvrage et le nombre de textes associés à ces thématiques.
En nous référant à ce tableau, nous pouvons constater qu’une partie importante du manuel est consacrée aux sciences naturelles, avec un grand pourcentage de textes ayant pour thèmes la botanique, les animaux ou encore le corps humain. Ces thématiques peuvent être associées à la grande part encyclopédique de l’ouvrage. Leur importance renforce l’impression que les auteurs ont véritablement voulu mettre en avant la connaissance de l’homme et de la nature dans un but d’instruction des élèves au travers de la leçon de lecture, comme nous l’avons relevé dans le chapitre sur les types de textes. En outre, ce rapport au savoir va de pair avec les intentions des auteurs exprimées dans la préface ; en effet, ceux-ci souhaitent que leur ouvrage soit « l’encyclopédie de l’enseignement primaire » (p. 3) et qu’il contienne « des notions de tout ce qui ne se trouve pas compris dans le programme des écoles » (p. 3). Nous pouvons relever que la partie consacrée aux animaux est organisée très méthodiquement par espèces : les textes concernent les mammifères (6 textes), les oiseaux (10 textes), les reptiles et batraciens (7 textes), les poissons (5 textes), les insectes (3 textes) et les mollusques (5 textes). Chaque espèce est ensuite partagée en sous-espèces, par exemple pour les mammifères on trouve, entre autres, les carnivores ou les pachydermes et pour les poissons, les poissons voyageurs ou osseux. Les animaux auxquels les textes font référence sont tous sauvages et vivent aussi bien en Suisse,
comme la vipère du Jura ou le castor, que dans des pays plus exotiques, comme l’éléphant, la baleine ou le lion. La partie botanique est partagée entre les textes évoquant des arbres (31 textes) et ceux au sujet des herbes (11 textes). Comme pour les animaux, il est intéressant de relever la très grande diversité des espèces citées : pour les arbres, celles-ci concernent aussi bien des variétés locales, comme le chêne ou le bouleau, que des arbres plus exotiques tel le palmier ou le cocotier. Les textes concernant les plantes sont, quant à eux, organisés par types de plantes allant des comestibles aux officinales ou encore aux vénéneuses. En ce qui concerne les textes de la thématique « Techniques et inventions », on peut relever qu’ils sont relativement peu nombreux en comparaison avec ceux traitant des sciences naturelles ; les techniques dont il est ici question sont liées à la météorologie, mais font aussi référence à deux phénomènes naturels, la grêle et les aurores boréales.

Si la partie consacrée aux sciences dures est excessivement objective, ce n’est pas le cas des textes appartenant aux thématiques liées aux sciences humaines. Très souvent, les textes ayant pour thème l’histoire ou la géographie amènent des connaissances inclues dans des récits ; ce ne sont donc pas uniquement des faits qui sont présentés, mais plutôt des petites histoires mettant en scène un événement historique ou présentant la beauté d’un lieu. La Suisse occupe une place relativement importante dans ces thèmes ; en effet sur les 16 textes figurant dans la thématique « Histoire », 7 concernent directement l’histoire suisse. On note un phénomène analogue dans la section « Géographie », où 11 lieux sur 19 se trouvent en Suisse. Quelques textes ont également l’attachement à la patrie pour thème.

Dans ce premier manuel, nous constatons la présence notable de textes consacrés à la patrie et plus particulièrement à la Suisse. Il est possible que ce phénomène soit explicable par le fait que depuis 1848 la Suisse forme un état fédéral et que le besoin d’appartenir à une patrie unique et non plus à une multitude de cantons s’exprime de plus en plus avec le renforcement de cet état. On peut ainsi en déduire que les auteurs de ce manuel ont cherché à mettre en avant le sentiment d’appartenance à un état unique pour l’inculquer aux élèves.

Pour analyser le deuxième manuel, le Dupraz et Bonjour (1899), nous avons repris les thématiques définies pour le Dussaud et Gavard (1871). Toutefois, nous avons constaté l’apparition de nouveaux thèmes et avons donc créé de nouvelles catégories. Ainsi, nous
avons ajouté la thématique « Vaud : mode de vie et culture », dans laquelle on trouve des informations sur le Canton de Vaud et sur la façon de vivre des Vaudois ; « Quotidien », dans laquelle on trouve des textes parlant de la vie de tous les jours et « Observation de l’environnement », qui est liée à la botanique, mais dont les textes, au lieu de présenter scientifiquement un élément naturel, décrivent sous la forme d’un récit un paysage ou une caractéristique de la nature.

**Thématiques présentes dans le Dupraz et Bonjour (1899)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Thématique</th>
<th>Nombre de textes</th>
<th>Pourcentage</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Qualités et défauts</td>
<td>58</td>
<td>23.3 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td>35</td>
<td>14.1 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire</td>
<td>24</td>
<td>9.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Animaux</td>
<td>18</td>
<td>7.2 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Quotidien</td>
<td>16</td>
<td>6.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Aventures et mésaventures</td>
<td>15</td>
<td>6 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation de l’environnement</td>
<td>14</td>
<td>5.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Attachement à la patrie</td>
<td>14</td>
<td>5.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille</td>
<td>11</td>
<td>4.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Travail</td>
<td>11</td>
<td>4.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Botanique</td>
<td>7</td>
<td>2.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Instruction</td>
<td>7</td>
<td>2.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vaud : mode de vie et culture</td>
<td>6</td>
<td>2.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vie de personnage connu</td>
<td>4</td>
<td>1.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Techniques et inventions</td>
<td>4</td>
<td>1.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Religion</td>
<td>4</td>
<td>1.7 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Dans ce manuel, c’est la thématique « Qualités et défauts » qui est de loin la plus importante, en effet 58 textes peuvent être associés à ce thème.

Globalement, on remarque que l’histoire et la géographie prennent une place importante au détriment des sciences naturelles. L’histoire et la géographie sont toujours en très grande majorité centrées sur la Suisse, puisque sur les 35 textes de la thématique « Géographie », 18 sont consacrés à la Suisse et sur les 24 consacrés à l’histoire, 16 parlent également de la Suisse. Ce désir de recentrer l’enfant sur son pays se ressent également par la place importante de la thématique « Attachement à la patrie » et par l’apparition de « Vaud : mode de vie et culture ». La présence de ce thème peut également être expliquée par le fait que ce manuel était destiné uniquement aux écoliers vaudois, ce qui n’était pas le cas du précédent. Nous pouvons également relever que la
moitié des textes du thème « Personnage connu » concerne des personnalités helvétiques, ce qui peut aussi être rattaché aux réflexions précédentes. Les thématiques davantage liées aux sciences naturelles participent également indirectement à l’impression que l’on cherche à se rapprocher du vécu de l’enfant, car les thèmes abordés sont beaucoup moins scientifiques, d’où la création de la thématique « Observation de l’environnement ». Ce sont davantage des textes contemplatifs sur la nature, faisant la part belle aux sentiments, plutôt que des leçons scientifiques détaillées. Ce deuxième manuel est donc caractérisé par des thématiques tournées vers la proximité directe de l’enfant. Comme c’est le cas pour le manuel précédent, il s’agit peut-être d’une manière de mettre en avant le sentiment d’appartenance à la patrie, important à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, période durant laquelle est utilisé ce manuel. En outre, Dupraz et Bonjour ont clairement exprimé, dans la préface du manuel, leur choix de sélectionner des textes mettant en avant la Suisse ; ils justifient ce parti pris par le besoin de former des patriotes : « Nous avons donc largement accentué le caractère national de notre recueil, dans l’espoir qu’il contribuera à former des hommes et des patriotes » (p. III) ; le manuel de lecture devient ainsi aussi utile à la leçon de citoyenneté. Nous relevons également que les textes concernant les qualités et les défauts et l’environnement sont tournés vers ce qui est proche de l’enfant ; il est possible que ce qui s’appellera plus tard l’ « École nouvelle » se fasse sentir à ce niveau-là et que les concepteurs de manuels privilégient déjà en 1899 des textes qui cherchent à inscrire les apprentissages dans le quotidien de l’enfant. Finalement, il faut remarquer la grande place accordée à la thématique « Qualités et défauts » ; il semble que les auteurs des manuels aient particulièrement cherché à toucher les enfants par des thématiques morales, les textes de ces thématiques pouvant tout à fait être utilisés comme des exemples ou des contre-exemples moraux.

Dans le manuel publié par Bonjour en 1931, nous remarquons l’arrivée du thème que nous avons nommé « Observation des animaux ». Il s’agit en fait de l’évolution de la thématique « Animaux » qui, tout comme l’ancien thème « Botanique », devient de moins en moins scientifique et est de plus en plus tourné vers l’observation et les sentiments provoqués par le contact avec les animaux. Au niveau de la composition de ce manuel, il faut noter que celui-ci est organisé principalement par thématiques, sauf la dernière partie de l’ouvrage qui est en revanche
consacrée à la poésie et aux fables ; celle-ci contient donc une plus grande diversité de thématiques contrairement aux autres parties.

**Thématiques présentes dans le Bonjour (1931)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Thématique</th>
<th>Nombre de textes</th>
<th>Pourcentage</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Travail</td>
<td>34</td>
<td>14 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Qualités et défauts</td>
<td>26</td>
<td>10.6 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation de l'environnement</td>
<td>25</td>
<td>10.2 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire</td>
<td>24</td>
<td>9.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation des animaux</td>
<td>24</td>
<td>9.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Aventures et mésaventures</td>
<td>24</td>
<td>9.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td>23</td>
<td>9.5 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Quotidien</td>
<td>21</td>
<td>8.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Attachement à la patrie</td>
<td>14</td>
<td>5.8 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Famille</td>
<td>11</td>
<td>4.5 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vaud : mode de vie et culture</td>
<td>7</td>
<td>2.9 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Instruction</td>
<td>5</td>
<td>2 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Techniques et inventions</td>
<td>4</td>
<td>1.6 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Vie de personnage connu</td>
<td>3</td>
<td>1.2 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Il est intéressant de relever que, pour ce troisième manuel, la thématique la plus importante est celle consacrée au travail ; une partie importante de l'ouvrage est consacrée à un panorama des professions possibles illustrées par des exemples de travailleurs appliqués. Les métiers présentés sont en relation avec le monde ouvrier, agricole et ménager ; il s'agit probablement des professions les plus fréquemment exercées par les élèves sortant de l'école primaire. Il est donc possible que ces textes servent de modèles pour la vie future des élèves lecteurs du manuel et aient pour objectif de leur inculquer les valeurs du travail consciencieux et appliqué.

Ce manuel se démarque aussi par le fait que les thématiques : « Qualités et défauts », « Observation de l'environnement », « Histoire », « Observation des animaux », « Aventures et mésaventures », « Géographie » et « Quotidien » aient chacune à peu près la même importance. Cette égale répartition peut être expliquée par l'organisation par thématiques et non plus par genres du manuel ; toutefois nous constatons qu'il s'agit en grande partie de thèmes proches de l'univers de l'enfant, de ce qui le touche directement. D'ailleurs, dans la préface de l'ouvrage, Bonjour annonce qu'il a privilégié : « un choix de lectures propre à les (les élèves) intéresser, à développer leur goût, à accroître leur connaissance, à former leur caractère et à les préparer à la vie du bon
« citoyen » (p. 3). La présence de ces thématiques peut être vue comme l’empreinte de l’« École nouvelle » de plus en plus prégnante dans les courants pédagogiques à l’époque de la publication de ce manuel et qui, comme nous l’avons constaté, s’exprime par la grande part des textes réalistes dans ce manuel et dans le suivant.

Nous relevons également l’importance de plus en plus grande du thème « Aventures et mésaventures » ; les textes liés aux loisirs, aux divertissements ou racontant une histoire prennent toujours plus de place au détriment des thématiques plus scientifiques.

Pour terminer, intéressons-nous aux thématiques présentes dans le dernier manuel, celui publié en 1945 par Pidoux, Rogivue et Wiest. Comme pour les autres ouvrages, nous avons créé un tableau récapitulatif comportant les différentes thématiques présentes dans ce manuel et leur répartition.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Thématique</th>
<th>Nombre de textes</th>
<th>Pourcentage</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aventures et mésaventures</td>
<td>34</td>
<td>26.8 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Quotidien</td>
<td>32</td>
<td>25.2 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Qualités et défauts</td>
<td>21</td>
<td>16.5 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation de l'environnement</td>
<td>12</td>
<td>9.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Observation des animaux</td>
<td>8</td>
<td>6.3 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Religion</td>
<td>6</td>
<td>4.7 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Instruction</td>
<td>4</td>
<td>3.1 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Travail</td>
<td>3</td>
<td>2.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Géographie</td>
<td>3</td>
<td>2.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Histoire</td>
<td>3</td>
<td>2.4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Techniques et inventions</td>
<td>2</td>
<td>1.6 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Nous observons, dans ce dernier manuel, une nette prédominance des thématiques « Aventures et mésaventures » et « Quotidien ». Les textes ont ainsi souvent des thèmes divertissants plutôt que scientifiques, ou alors ils racontent une situation du quotidien qui pourrait être vécue par l’écolier. Les situations contées sont d’ailleurs assez diverses, car, à côté des textes qui évoquent la vie à la campagne, quatre textes abordent le sujet de la mort. A nouveau nous expliquons la présence de ces thématiques comme la marque de l’« École nouvelle » ; en effet, ces textes utilisent un certain bagage culturel de l’enfant, qu’il pourrait avoir acquis à la maison, pour favoriser son apprentissage de la lecture. Les thématiques du quotidien s’inscrivent ainsi dans les connaissances de
l’enfant pour ancrer la lecture dans quelque chose de concret à ses yeux. Quant au thème « Aventures et mésaventures », nous pensons qu’il correspond aux goûts de l’élève ; les auteurs ont probablement cherché, tout comme le préconise l’« École nouvelle », à mettre en avant d’abord l’intérêt du jeune lecteur pour baser l’apprentissage sur ce qu’il aime et ce qui l’intéresse.

Nous constatons également que la thématique « Qualités et défauts » est toujours relativement importante, mais que les thématiques plus scientifiques comme celles liées à l’histoire, à la géographie ou à l’environnement baissent en importance. Ce manuel correspond ainsi à une véritable émergence de textes qui ont des thématiques littéraires au détriment des textes qui visent uniquement l’instruction et qui présentent des faits de manière scientifique.

Si nous analysons maintenant l’évolution des thématiques entre nos quatre manuels, nous constatons d’abord que les textes, qui ont très nettement dans le premier manuel de 1871 des thématiques scientifiques, sont de plus en plus tournés vers la proximité de l’enfant grâce à des thématiques faisant référence à son quotidien. L’apprentissage de la lecture est ainsi davantage ancré dans les connaissances spontanées de l’élève, dans des éléments qui lui parlent, puisqu’il les observe tous les jours chez lui. Les textes sont également toujours plus du domaine de la fiction, ce qui est probablement moins indigeste pour l’écolier. Nous avons rattaché cette évolution à l’apparition et à l’importance de l’« École nouvelle » qui préconise d’utiliser, pour favoriser l’apprentissage, le bagage de connaissances des enfants et leurs goûts personnels.

Nous remarquons aussi un mouvement intéressant autour de la patrie et de la Suisse qui sont très présentes au travers de thématiques comme la géographie ou l’histoire dans les deux premiers manuels. Ces thématiques perdent ensuite sensiblement de l’importance et sont quelque peu mises de côté ; nous pensons que jusqu’au début du XXe siècle, le jeune état fédéral né en 1848 a besoin de s’affirmer et qu’il est important de sensibiliser les élèves à leur appartenance à une patrie. Ce besoin est ensuite probablement moins marqué, ce qui peut expliquer la perte d’importance de cette thématique.

La thématique « Qualités et défauts » connaît une évolution un peu similaire, puisqu’elle est également très importante dans le manuel de Dupraz et Bonjour (1899) avant de diminuer quelque peu. Chartier et Hebrard (1899) avancent que les textes moraux
fusionnent peu à peu avec des textes plus littéraires ; il est donc possible que notre catégorie « Qualités et défauts » rejoigne celle que nous avons nommée « Aventures et mésaventures » qui contient quelquefois, sous couvert de récits passionnants, un message moral.

Finalement, en tant qu'historiennes, nous étions intriguées de voir si les thématiques de nos textes suivaient les avancées technologiques ; nous avons donc analysé l’évolution de la thématique « Techniques et inventions » et constaté que, si quelques textes parlent dans les deux premiers manuels d’inventions liées à la Révolution industrielle comme la machine à vapeur, cette thématique est relativement peu importante. Dans les deux derniers manuels, elle est d’ailleurs davantage associée à l’histoire, puisque les textes qui y font référence racontent le charme des anciennes automobiles, mais pas du tout les progrès des années 1930 et 1940.
3.3. Les auteurs

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de nos analyses sur les auteurs dont les textes sont présents dans nos quatre manuels. Pour guider notre travail, nous avons privilégié des aspects tels que la nationalité, le sexe et les dates de naissance et de mort ; nous avons également cherché à savoir si plusieurs textes étaient signés par le même auteur dans un même manuel. A ce point de notre analyse, nous avons été confrontées à une difficulté : certains manuels contiennent en effet plusieurs textes du même auteur ; il a donc fallu que nous repérions en priorité quels étaient ces textes et ces auteurs pour ne pas tomber dans le piège de répertorier plusieurs fois le même auteur. Pour présenter nos résultats, nous procéderons, comme nous l’avons déjà fait plus haut : nous exposerons ce que nous avons trouvé pour chaque manuel et nous proposerons une analyse de l’évolution d’un ouvrage à l’autre.

A nouveau, nous avons choisi de traiter les manuels de notre corpus par ordre chronologique et commençons donc avec le Dussaud et Gavard (1871). Nous constatons qu’une part relativement importante des auteurs de cet ouvrage ne sont pas mentionnés. En effet, sur 216 textes, 88 sont anonymes ; il s’agit en grande partie des textes concernant les sciences naturelles et nous émettons l’hypothèse que ces textes ont été empruntés à d’autres ouvrages, peut-être des traités de biologie ou de zoologie, à moins que les auteurs n’aient eux-mêmes rédigé ces textes et n’aient donc pas jugé nécessaire de les signer. Néanmoins, les auteurs cités ont une certaine importance pour Dussaud et Gavard qui ont choisi de rédiger des petites notices au sujet de quelques-uns d’entre eux.

Nous avons remarqué que cet ouvrage contient les écrits de 102 auteurs différents dont trois femmes : Mme de Sévigné, Mme Tastu et Louisa Siefert ; 95.1% des textes ont donc été rédigés par des hommes. En ce qui concerne la nationalité de ces auteurs, nous relevons que 28 d’entre eux sont suisses (parmi eux il y a 7 Vaudois) et 57 français ; on trouve aussi un auteur allemand, un irlandais et un anglais et treize auteurs au sujet desquels nous n’avons pas d’informations. Dans ce manuel, quelques écrivains sont les auteurs de plusieurs textes, nous notons que M. Garrigues, Tschudi, Fénelon, Rousseau, Brueys et Palaprat, Petit-Senn, Molière, Juste Olivier, Florian, Lamartine, L. Vuillemin et Chateaubriand sont chacun les auteurs de deux textes ; Milne Edwards, Buffon, Vulliet, La Fontaine, Hugo et le Marquis de Ségur sont les auteurs de trois textes et F. Marcet et La Bruyère de quatre textes. Finalement nous avons également cherché à connaître le
siècle où ces auteurs ont vécu ; il faut préciser que si un auteur a vécu sur deux siècles, nous avons décidé de l'attribuer à celui où il a vécu le plus d'années. Nous avons ainsi un auteur du XVIe, 9 du XVIIe, 22 du XVIIIe et 51 du XIXe, sans compter les auteurs au sujet desquels nous ne disposons pas d'informations.

Nous constatons donc que les auteurs de ce manuel sont majoritairement masculins et français ; la grande majorité d'entre eux ont vécu au XIXe siècle, siècle où le manuel a été publié. Enfin, nous relevons que F. Marcet et La Bruyère sont les auteurs dont le plus de textes figurent dans cet ouvrage.

Dans le deuxième manuel de notre corpus, le Dupraz et Bonjour (1899), nous relevons que seuls deux textes sont anonymes, il y a donc un total de 159 auteurs différents. Dupraz et Bonjour semblent avoir à cœur de valoriser les auteurs en leur consacrant une notice biographique. Les deux textes anonymes s'intitulent « Pestalozzi » et « Les locutions vicieuses vaudoises » ; comme il s'agit de sujets se rattachant à la Suisse, voire au canton de Vaud, il est tout à fait possible que les deux éditeurs, tous deux intellectuels vaudois, en soient les auteurs.

Parmi les auteurs des textes du manuel, nous trouvons quatre femmes : Georges Sand (qui a écrit deux textes), la Comtesse de Gasparin, Anaïs Ségalat et Fanny Collet ; la majorité des auteurs de ce manuel est donc masculine (97.5 %). Parmi ces auteurs, se trouvent 43 Suisses (dont 16 Vaudois) et 96 Français ; les autres auteurs sont respectivement franco-allemand, québécois, italien, russe, néerlandais et nous dénombrons deux Américains ; en revanche nous n'avons pas trouvé d'informations au sujet de la nationalité de 10 d'entre eux. Il est intéressant de souligner qu'assez logiquement les auteurs suisses se retrouvent en majorité dans les parties destinées à la géographie et à l'histoire, tandis que les français sont davantage présents dans les autres sections.

Il faut noter que les concepteurs de ce manuel ont choisi de grouper les textes de deux auteurs, George Sand et Victor Hugo, sur le thème « Une matinée de printemps ».

Dans cet ouvrage, le nombre de textes écrits par un même auteur augmente également, nous notons que Verdeil, Ricaud, George Sand, Désiré Nisard, Urbain Olivier, Bernardin de Saint-Pierre, Louis Favre, Voltaire, Rambert, Andrieux, Louis Favrat et Virgile Rossel ont chacun écrit deux textes ; Franklin, Erckmann-Chatrian, Florian, François Coppée et Louis Tournier sont quant à eux les auteurs de trois textes, tandis que Juste Olivier,
Toepffer, Gaullieur, Ernest Legouvé, Edmond de Amicis, et Gautier en ont signé quatre. Quelques auteurs ont même écrit encore davantage de textes, c'est le cas de Jules Michelet, Molière, Laprade et André Theuriet avec cinq textes, Louis Vuillemin avec sept et Victor Hugo avec douze.

Enfin, en ce qui concerne la période où ces auteurs ont vécu, nous relevons que 131 d'entre eux sont du XIXᵉ siècle, 16 du XVIIIᵉ et 4 du XVIIᵉ en précisant que nous ne disposons pas d'informations au sujet de onze auteurs.

Les auteurs des textes présents dans le Dupraz et Bonjour (1899) sont donc majoritairement masculins et de nationalité française. Toutefois, il est intéressant de relever que l'on peut attribuer deux textes à une femme, George Sand. Il est pertinent de souligner que l'auteur semble être un personnage important pour les concepteurs de ce manuel, puisqu'ils ont pris soin de rédiger des notices biographiques ; on peut imaginer que celles-ci servent à des petits cours d'histoire littéraire venant compléter la leçon de lecture. Nous avons également noté que le nombre de nationalités se diversifient par rapport au manuel précédent, comme Dupraz et Bonjour l'annoncent d'ailleurs dans leur préface (p. III) ; parmi les textes écrits par des Suisses, le pourcentage de Vaudois est plus important, ce qui peut être expliqué par le fait que cet ouvrage est expressément destiné aux écoliers vaudois, ce qui n'était pas le cas du Dussaud et Gavard (1871). En outre, nous avons noté que Victor Hugo est l'auteur d'un nombre particulièrement important de textes. Finalement, nous pouvons souligner que la très grande majorité des auteurs a vécu au XIXᵉ siècle et est donc plus ou moins contemporaine du manuel, ce qui est également un parti pris des concepteurs mis en avant dans la préface (p. III).

Si l'on s'intéresse maintenant au manuel conçu par Bonjour (1931), on remarque que deux textes ne comportent aucune mention de leur auteur ; deux autres textes ont été signés par des initiales difficilement identifiables pour nous. Les textes de cet ouvrage ont donc 162 auteurs différents ; parmi lesquels on trouve trois femmes : Pierre de Coulevain, Eugénie Pradez et Jeanne Marvig.

Pour ce qui est des nationalités de ces auteurs, la répartition entre Suisses et Français reste à peu près le même que dans les manuels précédents : on dénombre 43 Suisses (dont 17 Vaudois) et 95 Français. Les autres auteurs sont belge, anglais, italien, russe, ou franco-suisse ; on remarque la présence de deux Ecossais et deux Norvégiens ainsi que
de trois Américains. Il nous reste onze auteurs au sujet desquels nous n'avons pas trouvé d'informations.

Le concepteur a également à nouveau pris la liberté de coupler plusieurs textes sur un même sujet : ceux de Marc-Monnier et Michelet sur Genève au XVIe siècle, ceux de Fénelon et Duruy sur la fin du règne de Louis XIV et ceux de Tiers, Balzac et Erckmann-Chatrian sur Napoléon.

A nouveau, un certain nombre d’auteurs ont été choisis à plusieurs reprises par Bonjour : Robert de Traz, Maurice Porta, Paul Maillefer, A. Thiers, J. de Pesquidoux, Georges Renard, Emile Yung, F-A Forel, B. Valloton, Macaulay, Ch. Wagner, Maupassant, Lichtenberger, Ernest Pérochon, Molière, Michelet, Alfred de Vigny et Juste Olivier sont les auteurs de deux textes ; Erckmann-Chatrian, René Bazin, Samuel Cornut, Anatole France, Roland Dorgelès, Lamartine, René Morax et Andrieux sont les auteurs de trois textes ; Louis Mercier et A. Roulier sont les auteurs de quatre textes ; Ramuz, Edouard Rod, A. Theuriet et J-H Fabre sont les auteurs de cinq textes et Hugo, Gonzague de Reynold et La Fontaine sont respectivement les auteurs de six, sept et huit textes. Cette fois c’est un Suisse qui est l’auteur du plus grand nombre de textes ; il s’agit de Rambert à qui Bonjour a emprunté quatorze textes.

Au niveau de l’époque de ces auteurs, nous constatons que ce sont toujours les contemporains qui sont privilégiés, puisque 41 d’entre eux ont vécu au XXe, 93 au XIXe, 3 au XVIIIe, 4 au XVIIe et un au XVIe.

Encore une fois, les auteurs des textes de ce manuel sont donc en très grande majorité des hommes de nationalité française. Nous relevons que les nationalités continuent à se diversifier, mais que l’écrivain qui est l’auteur du plus de textes, Rambert, est de nationalité helvétique. Cette fois, nous retrouvons les différentes nationalités dans toutes les thématiques ; les Français ne sont plus cantonnés à la littérature et les Suisses à la géographie et à l’histoire. Il est d’ailleurs intéressant de relever que, dans la préface, Bonjour semble accueillir avec enthousiasme le très grand nombre de textes d’auteurs romands sélectionnés : « ces extraits d’auteurs français et – ce n’est que justice ! – d’auteurs romands » (p. 3).

Intéressons-nous maintenant au dernier manuel de notre corpus : le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945). Dans cet ouvrage, si un seul texte est anonyme, nous comptons 101 auteurs différents parmi lesquels trois femmes : Colette, qui est l’auteure de deux textes,
la Duchesse de Choiseul et P. Chaponnière. Au niveau des nationalités, un changement important peut être remarqué : un moins grand pourcentage d'auteurs sont suisses, en effet, seulement seize d'entre eux ont la nationalité helvétique contre 78 Français. Quant aux autres nationalités, qui s’étaient jusqu’alors diversifiées, nous relevons qu’ici elles se recentrent autour des pays francophones, car nous trouvons deux Franco-Suisses, trois Belges et un Franco-Belge, tandis que nous ne disposons pas d’informations sur deux auteurs. Les concepteurs du manuel expliquent d’ailleurs dans la préface qu’ils n’ont pas spécialement cherché à mettre en avant des auteurs helvétiques : « Nous n’avons pas séparé nos auteurs des auteurs de France, les estimant d’égale appartenance aux lettres françaises, et seule la qualité des œuvres a guidé notre choix » (p. 5).

Les concepteurs n’ont pas, comme leurs prédécesseurs, associé plusieurs textes d’auteurs différents autour d’un même thème. En revanche, plusieurs textes d’un même auteur ont à nouveau été sélectionnés : on trouve deux œuvres de Romain Rolland, C. Péguy, G. Duhamel, H. Spiess, L. Mercier, Flaubert, La Fontaine, M. Arland, Francis Jammes, Jules Renard, Chateaubriand, Colette, Saint-Exupéry, Baudelaire, de Vigny et Hugo, trois textes de Barbarin, Lamartine, J-M de Heredia et P. Franzoni et quatre textes de Ramuz.

Enfin en ce qui concerne le siècle de vie des ces auteurs, on remarque toujours beaucoup d’intérêt pour les contemporains, puisque 50 ont vécu au XXe, 40 au XIXe, 4 au XVIIIe, 5 au XVIIe, 1 au XVIe et également 1 auteur au XIIe siècle. Il est donc aussi amusant de noter que malgré sa modernité, cet ouvrage est le seul qui propose un auteur du Moyen Âge.

En guise de bilan de ce dernier manuel, nous constatons que la proportion d’auteures féminines reste toujours plus ou moins identique et que les auteurs de nationalité française sont ici plus nombreux, d’ailleurs cet ouvrage semblent davantage centré sur les auteurs francophones que les précédents, puisque tous les textes qui y figurent ont probablement été rédigé en français. Dans la préface, les concepteurs écrivent qu’ils ont souhaité « défendre notre patrimoine littéraire » et unir les élèves « dans la conscience et la possession du premier de leurs trésors, leur langue maternelle » (p. 5) ; ces extraits prouvent que les auteurs ont voulu seulement présenter des textes écrits en français dans le but de faire prendre goût aux élèves à la littérature écrite dans cette langue. Enfin, nous relevons qu’il s’agit du seul manuel qui ne contient pas de notices biographiques ; Pidoux, Rogivue et Wiest estiment, dans leur préface, que ce genre
d'informations doit être laissé au bon vouloir et aux envies de l'enseignant : « Laissons aux maîtres le soin d'éclairer, de révéler ; laisseons à la classe le droit et la joie de découvrir » (p. 5).

Après avoir étudié les auteurs de chacun de nos manuels, nous pouvons formuler quelques remarques sur leur évolution et les comparer les uns aux autres. Nous notons tout d'abord que plus le temps passe et moins il y a de textes anonymes ; comme nous l'avons déjà relevé, il est possible que les maîtres profitent de la leçon de lecture pour travailler sur ces auteurs avec une approche d'histoire littéraire, d'où l'apparition de notices biographiques qui accompagnent les textes ; il se peut que cela témoigne aussi d'une valorisation de la culture littéraire. Les auteurs prennent donc de plus en plus d'importance au fil du temps jusqu'en 1931 ; néanmoins cet intérêt pour la vie des auteurs va disparaître, puisque l'ouvrage de Pidoux, Rogivue et Wiest (1945) ne comprend plus aucune notice biographique dans le but que les élèves se concentrent avant tout sur le texte.

Ensuite, en ce qui concerne le nombre de textes attribués à des femmes, nous constatons que celui-ci reste à peu près inchangé d'un manuel à l'autre. Parmi ces auteurs, nous notons la présence de deux Suissesses : P. Chaponnière et la Comtesse de Gasparin, les autres auteurs étant toutes françaises. Nous avons mentionné que dans deux manuels se trouvent deux textes écrits par une même femme : George Sand dans le Dupraz et Bonjour (1899) et Colette dans le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945). Dès lors nous ne pouvons que constater le très faible pourcentage de femmes ; il est aussi édifiant de noter que deux de ces femmes, Georges Sand et Pierre de Coulevain, écrivent sous des pseudonymes masculins, ce qui prouve que les femmes écrivains sont encore peu valorisées ou acceptées à cette époque.

Pour ce qui est des nationalités, nous relevons que les auteurs sont dans les quatre manuels en grande majorité français, ce qui est somme toute normal, puisque le patrimoine littéraire francophone est constitué d'une majorité d'auteurs français. Nous notons néanmoins que dans les trois premiers manuels, les autres nationalités se diversifient de plus en plus, on trouve ainsi des auteurs provenant aussi bien d'autres pays européens comme l'Italie, la Russie ou la Norvège que des Etats-Unis ; en revanche, le manuel de Pidoux, Rogivue et Wiest (1945) est quant à lui très centré sur les auteurs francophones et en particulier français, ce qui peut être expliqué par le fait que les
conceptrices ont cherché à transmettre des textes littéraires de qualité qui appartiennent au patrimoine des auteurs « classiques ». Si, au niveau des thématiques, les trois premiers manuels cherchent à mettre en avant la patrie et la Suisse, les auteurs suisses ne sont pas les seuls à être privilégiés.

Nous avons aussi constaté que la pratique d'associer plusieurs textes d'auteurs différents autour d'un même thème est présente dans le Dupraz et Bonjour (1899) et dans le Bonjour (1931), mais disparaît par la suite. Il est probable qu'il s'agisse d'une spécificité de ces concepteurs et plus particulièrement de Bonjour qui a signé les deux manuels, mais que cette pratique n'est pas forcément plébiscitée par les autres concepteurs de ce type d'ouvrages.

Nous pouvons mentionner que quelques auteurs apparaissent dans les quatre manuels : Victor Hugo, Chateaubriand, La Fontaine, Lamartine et Molière. Ces auteurs correspondent à ce que nous considérons dans l'histoire littéraire actuelle, comme des « classiques » et nous pouvons supposer qu'ils ont déjà une bonne réception à l'époque de la publication de nos manuels.

Finalement, nous avons souligné que dans tous les manuels, il semble y avoir un intérêt pour les auteurs contemporains ; en effet, ce sont des auteurs du XVIIIe et du XIXe siècles qui sont les plus présents dans les deux premiers manuels et du XIXe et du XXe dans les deux derniers. Nous relevons néanmoins que le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945), le manuel le plus récent, est le seul ouvrage à proposer un auteur du Moyen Âge.
3.4. Une mise en page en évolution

Nous avons mis en évidence une évolution liée au contenu des ouvrages de lecture. Si l’on s’intéresse à présent à la forme qu’adoptent ces derniers, on se rend compte que la mise en page des textes évolue elle aussi, en reflétant les intentions de chaque manuel. Dans le Dussaud et Gavard, on trouve plusieurs illustrations (une vingtaine sur l’ensemble de l’ouvrage), qui prennent place surtout dans la partie scientifique, pour éclairer davantage le contenu de certains textes (le squelette humain par exemple) ou simplement pour illustrer l’apparence de certaines espèces botaniques ou animales. De nombreuses notes explicatives viennent définir les termes jugés difficiles. Les auteurs sont peu mis en valeur dans la partie scientifique où l’on trouve seulement une courte notice biographique à propos du naturaliste Buffon. Les notices biographiques sont plus nombreuses dans la partie littéraire de l’ouvrage sans qu’elles soient pour autant systématiques. La mise en page est peu aérée, probablement dans un souci d’économie ; les textes des différentes sections se suivent sans que des espaces importants soient laissés (le début d’un texte ne commence par sur une nouvelle page). Aucun espace supplémentaire ne sépare la partie scientifique de la partie littéraire.

L’ouvrage de Dupraz et Bonjour conserve une mise en page serrée, avec peu d’espaces entre les textes. En revanche, les auteurs sont davantage mis en valeur puisque chacun d’entre eux a droit à une notice biographique de 2-3 lignes à la fin de leur texte. L’ouvrage arborant un caractère national, on peut comprendre la volonté des concepteurs du manuel de signaler la nationalité d’un auteur. Par ailleurs, l’ouvrage est dépouillé de toute illustration.

Le manuel de Bonjour renoue, quant à lui, avec les illustrations (une soixantaine) qui viennent de temps à autre accompagner le contenu des textes. La mise en page est davantage aérée même si les débuts des textes continuent à suivre, sur la même page, ceux qui les précèdent. Les notices biographiques sont supprimées, mais on trouve une trace de l’origine des textes avec la mention du titre de l’ouvrage dont ils sont issus ainsi que l’éditeur. De nombreuses notes explicatives (vocabulaire, contexte, etc.) sont présentes, comme dans les deux précédents ouvrages.

Pour finir, Pidoux, Rogivue et Wiest renoncent eux aussi aux illustrations en expliquant leur choix dans la préface : « Soucieux de fournir avant tout de beaux textes, nous avons renoncé à toute illustration, comme à tout commentaire, et réduit les notes à la simple référence aux sources. La plus belle des images ne trahit-elle pas celle que le texte se
réserve d'éveiller dans l'esprit ? Quel commentaire ne pâlit auprès du texte et ne l’encombe ? Seule la lettre demeure dépositaire de l'esprit. » (p.5). Ce n’est donc pas seulement les illustrations qui sont absentes du manuel, mais l’ensemble du paratexte ; on ne trouve pas de notes qui éclairent la biographie des auteurs ou le contenu des textes, sauf lorsqu’il s’agit de contextualiser un extrait provenant d’un roman ou d’une nouvelle. On perçoit la volonté de rester au plus proche de la mise en page originale et de se centrer sur le texte et ses qualités littéraires. Il s’agit du manuel qui présente la mise en page la plus aérée de tous, même si le début d’un nouveau texte n’a toujours pas une mise en page distincte.
4. Conclusion

Ce travail visait, au moyen d’une démarche historienne, à analyser et à comparer un corpus composé de quatre manuels de lecture vaudois publiés entre 1871 et 1945 et destinés à des écoliers du primaire supérieur.

A travers l’étude quantitative et qualitative de plusieurs caractéristiques qui tiennent compte à la foi du contenu et de la forme de ces ouvrages, mais également de textes prescriptifs de l’époque, nous avons interrogé les liens qui existent entre l’évolution de la discipline « Français » et celle des manuels.

4.1. Les manuels de lecture, miroirs de l’évolution de la discipline « Français »?

L’analyse des différents types de texte issus des manuels de lecture a mis en évidence une différence notable entre le premier manuel de notre corpus et les suivants : ces derniers se détachent toujours plus de l’encyclopédisme en proposant une plus grande variété de textes littéraires qui présentent des qualités esthétiques ; une place plus importante est alors laissée aux textes poétiques et aux textes narratifs. Cependant, les textes qui transmettent des connaissances ne sont pas absents des manuels et les plans d’études soulignent bien qu’il s’agit aussi de transmettre des qualités civiques, sociales et morales ; en ce sens, la forte proportion de textes réalistes et moraux a été relevée. Nous avons mis en évidence que, même si on observe des différences entre les manuels, tous semblent témoigner d’une volonté d’offrir à l’élève des modèles de textes variés dans une optique d’analyse et d’appropriation utile à la composition. Malgré cette diversité, nous avons remarqué et expliqué la faible représentation des textes théâtraux et argumentatifs.

En ce qui concerne les thématiques présentes dans les manuels de notre corpus, nous avons souligné que, tout comme les types de textes, les thèmes choisis par les concepteurs s’éloignent, au fil du temps, du domaine scientifique pour se tourner vers le quotidien de l’enfant. Le thème de la patrie a particulièrement attiré notre attention du fait qu’il concerne un grand nombre de textes des deux premiers manuels avant de perdre en importance par la suite.

Nos recherches sur les auteurs des manuels de notre corpus ont montré qu’il y avait beaucoup d’auteurs anonymes dans le manuel de Dussaud et Gavard (1871) et que les auteurs prenaient ensuite de l’importance, puisque des notices biographiques leur
étaient même parfois consacrées. Nous avons relevé le peu d’auteures féminines présentes dans les quatre manuels. Pour ce qui est des nationalités, nous avons noté la présence de beaucoup d’écrivains français même dans le Dupraz et Bonjour (1899) dans la préface duquel les concepteurs expriment clairement leur intention de mettre en avant la patrie. Finalement nous avons relevé que, dans tous les manuels, une très grande place est accordée aux auteurs contemporains.

Nous avons également constaté que la mise en page des textes évolue au fil des ouvrages de lecture, certains accordent une place importante à la biographique des auteurs ou aux illustrations et d’autres préfèrent se centrer sur la mise en valeur du texte lui-même.

Si on considère l’ensemble de ces changements et les différentes explications que nous leur avons données dans notre analyse, on se rend compte que l’évolution des manuels peut être directement mise en lien avec l’évolution de la discipline « Français ». Les ouvrages de lecture reflètent en effet une discipline qui s’autonomise au fil du temps, qui s’organise en sous-disciplines, qui fait coïncider l’apprentissage de la lecture et de l’écriture et qui s’intéresse de plus en plus à la sphère de l’enfant et à la communication, au fur et à mesure qu’émerge l’ « École nouvelle ». Certains changements concordent également, plus largement, avec le contexte historique ; il en va ainsi, en particulier, pour le choix de certaines thématiques textuelles tournées vers la valorisation de la patrie.

On peut alors établir que la visée assignée à la lecture évolue au fil du temps ; autrement dit, les manuels se font le miroir d’une sous-discipline en mouvement. Dans notre partie conceptuelle, nous avions mis en évidence les trois modèles successifs de la lecture en France, décrits par Chartier et Hebrard (1989), allant de 1880 à 1930. Dans le cas de notre corpus, on peut établir qu’il y a une hybridation de ces trois modèles ; on rencontre tout aussi bien la volonté de transmettre des connaissances liées aux sciences humaines et aux sciences dures (modèle encyclopédique de la lecture instructive), que celle d’enseigner à travers les textes des valeurs morales et civiques (modèle éducatif de la lecture moralisante) ou celle de fournir des modèles esthétiques et des outils d’analyse littéraire (modèle culturel de la lecture littéraire). On peut d’ailleurs constater que, même si la variation générique est présente, les manuels ne proposent pas véritablement une organisation par genres, mais mêlent systématiquement
catégories génériques et thématiques. Il faut attendre les années 1980, lorsqu’un intérêt est porté aux diverses situations de communication et que la discipline « Français » prend un tournant nouveau, pour que la catégorisation par genres s’institutionnalise dans les manuels.

Toutefois, les différentes caractéristiques des ouvrages de lecture que nous avons analysées nous ont montré que ces trois modèles n’ont pas la même force selon les ouvrages.

Il est intéressant, pour appuyer cette conclusion, de constater que les préfaces des ouvrages confirment les affinités que chaque manuel entretient avec ces modèles. Ainsi, la préface de l’ouvrage de Dussaud et Gavard (1871), est davantage axée sur le contenu des textes et leur compréhension :

Tout doit être examiné dans la leçon : le sujet du récit, la manière dont il est rédigé, l'idée morale qui en ressort; (...) on donne, s’il y a lieu, des explications géographiques et historiques ; l’étymologie, l'orthographe et la grammaire trouveront également nombreuses applications. Alors, mais seulement alors, l’élève acquerra une bonne prononciation, lira avec expression, parce qu’il ne comprendra pas seulement le sens général du morceau, mais qu’il s’identifiera avec la pensée de l’auteur et la suivra dans tous ses développements (p.8).

La préface de l’ouvrage de 1899 affirme vouloir se détacher des « livres de lecture peu à peu transformés en petites encyclopédies » en faisant du manuel « un ouvrage d’éducation ». Le caractère national de l’ouvrage est mis en avant, car il s’agit de « former des hommes et des patriotes » (p.3). Précisons qu’il s’agit du seul ouvrage qui, voulant adopter un caractère national, comporte une section consacrée aux « locutions vicieuses vaudoises ».

L’ouvrage suivant, datant de 1931, axe lui aussi sa préface autour de l’aspect éducatif du manuel, avec une visée morale, en s’éloignant toutefois de l’insistance patriotique de son prédécesseur. Il s’agit de proposer aux élèves des textes « propres à les intéresser, à développer leur goût, à accroître leurs connaissances, à former leur caractère et à les préparer à la vie du bon citoyen » (p.3).

Quant au dernier livre de lecture, sa préface révèle l’importance de « fournir avant tout de beaux textes ». Il s’agit de « présenter de nombreux extraits des grands écrivains médiévaux et modernes, ce qui permettra, tout en cultivant chez les élèves la pensée et la langue au moyen de tous les textes, de les rendre attentifs à la qualité particulière de certains, et de les préparer ainsi à l’étude prochaine des auteurs ». 
4.2. Difficultés rencontrées, limites de notre travail et pistes d’approfondissement

Si nous avons pu répondre à nos hypothèses, nous identifions tout de même quelques limites à notre recherche : tout d’abord, la notion de genre textuel est complexe et a été difficile à appréhender comme critère d’analyse des manuels. Nous avons alors préféré relever des « types de texte », au risque de nous éloigner du concept de genre au sens strict. Cependant, même en adoptant une catégorisation plus large, il n’a pas toujours été aisé de définir à quelle catégorie appartenait un texte, en particulier parce que dans certains cas les notions de visée et de forme entraînaient en collision (devions-nous plus nous centrer sur la visée d’un texte ou sur sa forme pour définir sa catégorie ?). Nous sommes également arrivées à la conclusion qu’il pouvait être problématique, toujours en ce qui concerne les genres, d’appliquer des catégories contemporaines (issues du PER) à nos manuels de la fin du XIXe et du début du XXe siècle ; le genre n’existe pas en tant que tel à cette époque et les concepteurs des manuels n’ont pas organisé ou pensé leur ouvrage à partir des genres de textes.

Ensuite nous avons choisi de traiter plusieurs caractéristiques des manuels en nous concentrant, pour chacune d’elle, sur l’essentiel afin de dégager une vision d’ensemble de l’évolution de ces ouvrages. Nous sommes néanmoins conscientes que certains éléments auraient pu être abordé de manière encore plus approfondie s’il s’était agi d’une recherche de plus grande ampleur ; certaines caractéristiques auraient même pu constituer un travail de mémoire à part entière. C’est donc volontairement que nous avons laissé certains éléments d’étude de côté.

D’autres pistes de recherche auraient pu, en outre, être envisagées. Nous aurions pu davantage nous intéresser aux concepteurs eux-mêmes qui sont déterminants dans la réalisation de ces ouvrages, ce qui nous aurait peut-être permis de trouver d’autres explications aux changements que ces derniers subissent.

Nous aurions pu également continuer notre recherche en appliquant notre questionnement à des manuels plus récents afin de voir si l’on parvient à des résultats comparables. Il pourrait notamment être intéressant d’analyser les genres présents dans les manuels des années 1980 pour voir si l’on peut observer dans ces ouvrages l’influence des théories communicationnelles en vogue en didactique du français. Pour continuer notre recherche, il serait en outre possible d’analyser en parallèle le manuel
que nous utilisons actuellement, le « Livre Unique », et un manuel ancien comme le Dussaud et Gavard (1871) pour faire ressortir les différences existant entre ces deux ouvrages.

Finalement, nous aurions pu également aller plus loin dans l’étude des manuels les plus récents, notamment le Pidoux, Rogivue et Wiest (1945), en nous questionnant sur l’utilisation de cet ouvrage dans la pratique. Pour ce faire, on aurait pu interroger des enseignants retraités afin de voir comment ce manuel leur servait réellement pour l’enseignement de la lecture.

4.3. Apports de notre travail

Au moment de conclure ce mémoire, nous constatons que ce travail nous a été très utile pour la construction et le renforcement de nos compétences professionnelles. Tout d’abord, en ce qui concerne l’enseignement du français, le fait de réfléchir à des pratiques du passé nous a permis de penser à nos pratiques actuelles, particulièrement aux textes que nous proposons à nos élèves et à la manière dont nous abordons la sous-discipline « lecture ». Ce travail nous a ainsi permis de réfléchir à l’approche « par genres » proposée par le PER, mais également de voir que les tendances actuelles sont l’aboutissement d’une longue évolution de la discipline « Français ». Nous pensons qu’il est primordial d’être conscientes de ces mouvements. Il est à préciser que notre recherche nous a permis de nous familiariser encore davantage avec le PER.

Ce mémoire a ensuite été l’occasion de travailler des compétences plus transversales, mais néanmoins essentielles dans la profession enseignante. On peut tout d’abord mettre en avant la compétence de collaboration. Nous avons été un binôme très coopératif et écrire ce mémoire « à quatre mains » nous a amenées à explorer davantage les bénéfices d’une collaboration fructueuse. Nous avons beaucoup échangé de manière très constructive, nous nous sommes réparti le travail de manière sensée, avons relu les parties écrites par l’autre en employant les outils de révision de Word et nous avons également utilisé Google docs qui permet un travail simultané.

Cette recherche nous a également donné l’opportunité d’affiner encore plus notre regard critique et notre esprit de synthèse auxquels nous devons toujours faire appel dans le cadre de notre pratique.
Pour terminer, nous aimerions particulièrement insister sur le fait que nous avons eu beaucoup de plaisir à réaliser cette recherche. En tant qu'historiennes de formation, nous plonger dans le passé de notre profession était vraiment une expérience enthousiasmante et enrichissante. C'est avec beaucoup de curiosité que nous avons découvert ces différents manuels et notre intérêt pour le sujet s'est constamment enrichi au fil de nos recherches.
Bibliographie

Sources imprimées

• Manuels


• Textes prescriptifs


Modifications au plan d’étude (1935), 1948.


• Revue pédagogique

**Littérature de référence**


