

Fribourg, HEP, 8 septembre 2017. Journée d'études bilingue,
« Les genres textuels dans l'enseignement des langues »

Genres scolaires et processus de scolarisation

Nathalie Denizot

Université de Cergy-Pontoise

ÉMA (ÉA 4507)



- Mes travaux visent notamment à caractériser les genres scolaires comme des « formes scolaires » des genres, résultant de processus complexes de scolarisation (Denizot, 2013).
- Ils portent sur des genres variés : des genres littéraires comme le roman et le « roman réaliste », la « tragédie classique », les genres biographiques et autobiographiques, mais aussi des genres textuels comme le discours, la narration, la dissertation, etc.
- Une grande partie de mes analyses de la scolarisation des genres textuels s'appuient sur des études de corpus assez vastes (manuels, textes officiels, enquêtes, copies d'examen, etc.), en synchronie comme en diachronie, pour interroger la construction de la culture scolaire, entendue ici, comme le propose Chervel (2005), comme une culture originale et autonome (et non pas simplement comme la culture acquise à l'école ni la partie de la culture des adultes que propose l'école).
- Je m'appuierai ici sur certains de ces travaux pour envisager la question des genres scolaires.

- J'entends ici par « genres scolaires » des genres textuels propres à l'école (y compris des « genres littéraires »).
- En tant que genres, ce sont des objets sociolinguistiques et sociohistoriques, des formes langagières « relativement stables » (pour reprendre l'expression de Bakhtine, 1979/1984).
- Je décris ces genres comme des constructions scolaires/disciplinaires, qui résultent d'un travail de « scolarisation », (Denizot, 2013).
- J'étudierai ces processus de scolarisation à travers 3 exemples :
 - Les genres scripturaux issus de l'enseignement de la rhétorique
 - L'évolution des corpus scolaires de la tragédie classique
 - Un genre littéraire, l'autobiographie (fin XXe siècle)
- Dans le cadre de cette communication, je suivrai le fil des manuels scolaires : comment scolarisent-ils les genres textuels ?
- Pour des raisons de temps, je ne présente pas ici les questions méthodologiques que posent les corpus de manuels, mais je les prends en compte (Cf. Denizot, 2015 ; 2016a)

Genres scripturaux et enseignement de la rhétorique

Les genres scripturaux issus de l'enseignement de la rhétorique

- L'enseignement de la rhétorique au XIXe siècle fait une place importante aux catégories génériques traditionnelles issues de l'Antiquité et du Moyen âge, comme les *genres de style*, les *genres de cause*, et parfois les *genres d'éloquence*. Ces catégories sont essentiellement des savoirs déclaratifs (notamment dans les traités de rhétorique et pour les examens)
- Mais les genres textuels les plus importants sont les genres scripturaux, qui n'appartiennent pas en tant que tels aux catégories rhétoriques, mais qui organisent la production écrite et les manuels de rhétorique
- Je les étudierai ici à travers l'un des manuels les plus emblématiques de la première moitié du XIXe siècle, les *Leçons de littérature et de morale*, de Noël et Delaplace (première édition 1804 ; en 1862, 29^e édition ; nombreuses contrefaçons notamment en Belgique)

- Le Noël et Delaplace est un manuel qui a eu une immense fortune scolaire. Il s'agit d'une anthologie de textes, mais à destination de l'enseignement de la rhétorique (notamment pour apprendre à produire des *discours*) ; ce n'est pas un manuel de lecture, puisque la littérature n'est pas encore un corpus de textes, mais un système cohérent tourné vers un art d'écrire
- En 2 volumes, prose et poésie, et chaque volume est organisé autour de rubriques : « narrations », « tableaux », « descriptions », « lettres », « discours et morceaux oratoires », « dialogues », « caractères et portraits, et parallèles », etc.
- Ces rubriques correspondent à des emprunts rhétoriques de natures assez diverses, non homogènes (relèvent de différentes *parties* de la rhétorique)
- Les auteurs de travaux sur ce manuel utilisent des termes différents pour désigner ces rubriques : des *genres*, des *types* de textes et de sujets, des *rubriques*, des *subdivisions* de l'art d'écrire, des *topiques*, etc.
- Noël et Delaplace évoquent des « morceaux de composition »

- Ces rubriques ne sont ni des genres « littéraires », ni des genres rhétoriques, mais bien des genres proprement scolaires : des constructions discursives scolaires, avec des « morceaux choisis » découpés et décontextualisés pour être des modèles de ce que l'on re-produit (des progymnasmata, cf. Douay-Soublin, 1997)
- Ces genres scolaires résultent d'un processus de *secondarisation* : l'école crée de nouveaux genres en « absorbant » et en « transmutant » (cf. Bakhtine, 1979/1984) des catégories hétérogènes, empruntées à la rhétorique (qui sont comme des genres « premiers »)
- L'école devient le nouvel ancrage socio-historique de ces genres, qui perdent en grande partie le rapport avec la réalité (rhétorique) qui les a vus naître

Fortune scolaire de ces genres

- Ces genres disparaissent en tant que genres « de composition » avec la disparition de la rhétorique (après 1880), mais ils survivent en tant que genres scolaires à travers deux pratiques disciplinaires :
 - Extraits et morceaux choisis (on les reconnaît notamment par les titres que leur donnent les auteurs de manuels)

« Sans méconnaître les raisons et les avantages du plan qui consiste à classer les morceaux choisis par « genres », nous avons cru préférable celui que nous avons choisi. *Il est toujours facile de reconstituer le classement par genres ; le titre seul des morceaux y aide déjà.* »

Marcou, *Morceaux choisis des classiques français. Prosateurs. 6e, 5e et 4e*, 1884, préface.
 - Pratiques d'écriture scolaire (jusqu'à la récente « écriture d'invention »), mais au prix d'un *désancrage* ; plus les portraits, descriptions, récits, etc. deviennent des exercices scolaires, moins leur appartenance aux genres rhétoriques est lisible
- Ces genres scolaires deviennent autonomes, au point d'influencer parfois culture de société globale (cf. Abastado, 1981)

Genres littéraires et genres
scolaires : l'évolution des corpus
de la tragédie classique

- La tragédie classique entre dans le canon classique tardivement, après 1803.
- Tout au long du XIXe siècle, elle existe sous deux formes :
 - un corpus de textes à *lire* : les tragédies « saintes » (*Poleuycyte, Esther* et *Athalie*), à lire, méditer et apprendre par cœur
 - un corpus composé d'extraits et dont l'usage est tourné vers des pratiques langagières *scripturales* : la tragédie est un réservoir de modèles pour l'apprentissage du discours français (Pascal, 2003)
- Cf. Noël et Delaplace : dans le volume *Poésie* : sur 51 « discours et morceaux oratoires », 43 extraits de tragédie ; sur 38 « narrations », 12 extraits de tragédie ; quasiment aucun ailleurs.
 - Solidarités textuelles du côté des morceaux oratoires : genre scolaire « morceaux oratoires » ou « narrations » plus que genre littéraire « tragédie ».

- Les manuels scolarisent le genre en le spécialisant, et en construisant deux corpus scolaires différents, liés à des pratiques langagières et des visées disciplinaires différentes
- 2 modes d'existence scolaire de la tragédie classique, avec deux usages scolaires :
 - Un premier mode d'existence place quelques tragédies du côté des textes édifiants *à lire*
 - Un autre mode d'existence place les extraits du côté des textes rhétoriques *à imiter*
- Ces 2 usages - non exclusifs l'un de l'autre - permettent de comprendre ces 2 régimes d'existence des textes tragiques, et se lisent dans les recueils. Par exemple chez Roche, 1853 :
 - d'un côté de longs passages dialogués d'*Esther* et *Athalie* pour la lecture
 - de l'autre côté une sélection de tirades ou de monologues de différentes pièces, avec des titres identificateurs, pour la production de discours

- L'usage *scriptural* a quasiment disparu avec la suppression du discours (après 1880), mais l'usage *lectoral* a perduré, avec des finalités disciplinaires différentes selon les époques (finalités morales, enseignement de l'histoire littéraire, pratiques d'explication de textes, etc.)
- Lorsque l'usage de la tragédie classique devient exclusivement lectoral (au cours du XXe siècle), le corpus tragique change ; place des tirades moins importante, et plus de passages dialogués
- À partir des années 1960, on valorise une lecture psychologisante de Racine et Corneille, avec un corpus qui sélectionne notamment les scènes d'aveu, de jalousie, de conflits de sentiments amoureux (Denizot, 2016b)
- Dans les années 2000, la tragédie classique est étudiée dans le cadre du registre tragique et de la tragédie (y compris antique) : on valorise notamment cette fois son rapport aux grands mythes

→ Corpus de la tragédie classique est donc une *construction* qui relève d'un processus de réception, dans lequel l'école joue un rôle essentiel ; un genre littéraire scolaire

La scolarisation de l'autobiographie dans les manuels scolaires

- Dès le début des années 1970, un certain nombre de travaux théoriques dans le champ de la littérature (notamment Lejeune, Gusdorf, May) donnent une visibilité à l'autobiographie en tant que genre littéraire, et permettent un nouveau regard sur des textes parfois canoniques
- À partir du milieu des années 1970, certains manuels font entrer explicitement l'autobiographie dans leur corpus de textes
- Mais les genres (auto)biographiques sont quasi *invisibles* dans les programmes de lycée jusqu'en 2001, qui voit entrer le « biographique » (y compris donc l'autobiographie) comme nouvel objet d'étude en première (= élèves de 16 ans)
- J'ai étudié la scolarisation du biographique à partir d'un corpus de manuels (une vingtaine de manuels de première parus entre les années 1990 et les années 2000)
- J'ai confronté ce corpus de manuels avec les résultats d'une enquête par questionnaires auprès d'enseignants, mais je m'en tiens ici aux manuels

Scolarisation du genre passe par :

- Une recatégorisation de certaines œuvres (Montaigne, alors étudié dans le cadre de l'humanisme, devenu autobiographe)
- Une entrée massive de nouveaux titres et de nouveaux auteurs, avec une grande dispersion
- Mais en même temps la construction de nouveaux classiques et d'un corpus de morceaux choisis : construction d'une « vulgate »
- avec une forte représentation de « métatextes » (Roques, 2006), comme les pactes autobiographiques ou des passages emblématiques du genre et de ses problématiques
 - Extraits qui permettent un usage directement en prise avec les savoirs disciplinaires autour de l'autobiographie
 - Extraits choisis pour leurs finalités disciplinaires plus que pour des finalités littéraires
 - Parachèvent la légitimation scolaire de l'autobiographie, moulée dans la forme scolaire dominante au lycée (explication de texte)

Scolarisation du genre et « amphitextualité »

- La scolarisation du genre passe aussi par de nouvelles amphitextualités (Denizot, 2010 ; 2013)
 - Relation qui relie un texte à un ou plusieurs textes *à côté* desquels il est *posé*
 - Relation qui n'est pas purement paratextuelle
 - Forme scolaire de contextualité, qui désigne donc les réseaux de solidarité dans lesquels sont pris les textes, réseaux qui influent notamment sur l'image qu'on a des genres et sur leur délimitation
 - Concept qui me sert notamment pour analyser les manuels scolaires
- Un exemple : le statut du roman autobiographique dans une même collection de manuels avant et après l'instauration du « biographique » au lycée

Un même extrait d'*Adolphe* de Constant

- **Bordas, 1997**

- une notice biographique qui évoque « la passion houleuse » de Constant avec Mme de Staël : « Au-delà de la confession personnelle, ce livre est l'un des premiers grands romans français à témoigner du "mal du siècle" »

- un extrait de *Corinne* de Mme de Staël en regard

→ **Roman autobiographique est un sous-genre du roman, qui renvoie essentiellement à la vie de l'auteur**

- **Bordas, 2001**

- pas de notice biographique mais une introduction : « Sous les traits d'Adolphe, l'auteur relate sa liaison orageuse avec G. de Staël, tout en fusionnant le souvenir de plusieurs autres liaisons pour recomposer l'histoire d'Adolphe et d'Ellénore »

- un extrait du *Cahier rouge* de Constant en regard (autobiographie restée l'état d'ébauche)

→ **Roman autobiographique permet de *réfléchir* sur l'autobiographie, à laquelle il est confronté**

- Cette nouvelle amphotextualité renouvèle le regard qu'on porte sur ces textes, et leur donne une nouvelle légitimité
- Particulièrement intéressante à observer dans le cas des textes « patrimoniaux », qui sont présents aux différentes époques, avec des amphotextualités qui les renouvèlent
- Phénomènes d'amphotextualité importants dans le cas des genres textuels dans les manuels, parce que les textes sont rarement isolés et qu'ils sont pris dans des réseaux qui peuvent modifier le point de vue qu'on a sur eux

Conclusion

- Les manuels ne sont pas les reflets des pratiques de classe, mais ils permettent d'approcher les représentations disciplinaires (un « curriculum proposé », dit Lebeaume, 2015) et contribuent à construire la culture scolaire
- Des sources importantes pour interroger la construction des contenus d'enseignement et d'apprentissage
- Ils ne peuvent pas être réduits à leur contenu discursif : pour mieux comprendre la scolarisation des genres textuels, il faut à la fois envisager les choix des manuels en termes de corpus, mais aussi en termes de mise en espace (contextuelle et relationnelle) et de mise en scène (les titres, les amphotextualités) (Denizot, 2016a)

- Ils participent donc à la scolarisation des objets scolaires
- Cette scolarisation recouvre aussi bien :
 - des processus transpositifs (cf. Chevallard, 1985/1991)
 - des phénomènes de secondarisation, c'est-à-dire la création de nouveaux genres (des genres « seconds »), à partir de genres « premiers », par une sorte de dérivation : ex. le portrait, le discours, la dissertation
 - Des phénomènes de reconfiguration, terme qui désigne des *processus* de recomposition et de réorganisation.
- La scolarisation est un processus, qui peut n'être jamais complètement stable ni achevé : les genres textuels peuvent être reconfigurés plusieurs fois dans diverses configurations disciplinaires
- Mais c'est bien l'école qui construit et reconstruit les genres à enseigner, pour ses propres finalités

Bibliographie

- ABASTADO C. (1981), « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* 29, 3-18.
- BAKHTINE M. (1979/1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* 38, 59-119.
- CHERVEL A. (2005), « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? », dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DENIZOT N. (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques* 145-146, 211-230.
- DENIZOT N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.

Bibliographie (suite)

- DENIZOT N. (2015), « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français », dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 33-50.
- DENIZOT N. (2016a), « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui* 194, 35-44.
- DENIZOT N. (2016b), « Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires : l'exemple de la tragédie classique dans l'enseignement secondaire français », dans Chr. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang, p. 31-45.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1997), « Les recueils de discours français pour la classe de rhétorique », dans Compère M.-M. et Chervel A. (dir.), *Les humanités classiques*, Paris, INRP, p. 151-185.
- LEBEAUME Joël (2015), « Les manuels scolaires : des sources particulières pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires », dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 129-141
- ROQUES M.-H. (2006), « Des textes en “je” à lire et à écrire au collège et au lycée : reprises et avancées », *Repères* 34, 41-63.