

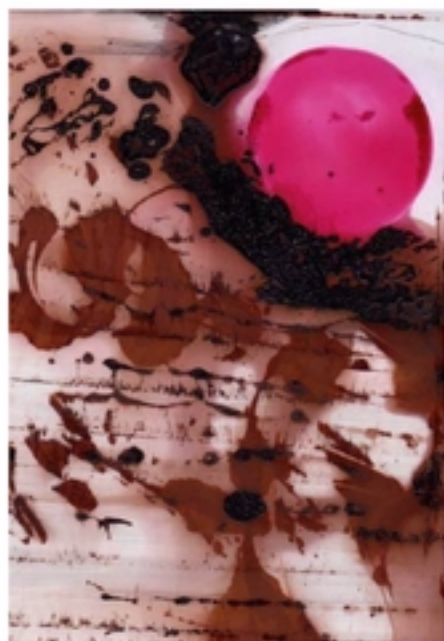


Nathalie Denizot

La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)



Vol. 7



Nathalie Denizot

La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)



Vol. 7

Introduction générale

La question des disciplines scolaires – qui est curieusement restée longtemps dans l’ombre, comme le fait remarquer Yves Reuter (2007a, p. 85) – fait depuis quelques années l’objet de travaux dans le champ des didactiques, à la suite de l’article fondateur d’André Chervel (1988/1998). Comment définir et délimiter une discipline ? Quelles sont ses composantes ? Quels effets vise-t-elle ? Quels rapports entretient-elle avec les espaces extra-disciplinaires et extra-scolaires, et notamment avec les disciplines de référence ? Toutes ces questions sont d’autant plus cruciales pour la discipline « français » que, comme le montrent par exemple Dan Savatovsky (1995) et Martine Jey (1998), elle n’a émergé qu’assez récemment dans l’histoire de l’enseignement, et que sa construction a été le lieu de tensions et de compromis qui ont marqué tant les contenus que les pratiques. D’ailleurs, le français est toujours le lieu de tensions sociales parfois fortes, autour de l’orthographe, de la lecture ou de la littérature par exemple, tensions auxquelles il faut ajouter les remises en cause de son autonomie : Bernard Schneuwly (2007a, p. 9) évoque ainsi les tendances de certains systèmes scolaires à déstructurer, dissoudre, décloisonner, voire reconfigurer la discipline.

L’étude des disciplines scolaires est donc un enjeu important pour les didactiques. Cet ouvrage¹ s’inscrit ainsi dans ce champ de recherches, en cernant une catégorie d’objets disciplinaires : les *genres textuels*, et plus particulièrement les genres *littéraires*. Ce sont en effet, dans l’enseignement du français, des objets aussi insaisissables qu’incontournables : incontournables parce qu’ils sont constitués, depuis longtemps, comme objets de savoir et comme pratiques de lecture et d’écriture ; insaisissables parce que leur définition, leur statut, voire leurs usages n’ont cessé de se modifier au gré des époques et des situations didactiques. Qui plus est, s’ils sont à première vue anodins et inoffensifs, ils se révèlent en réalité être des objets d’enseignement problématiques, au carrefour des tensions et des débats qui agitent l’enseignement du français : naguère décriés par les tenants d’un enseignement rénové de la littérature parce que « marqué[s] du sceau de l’archaïsme voire du label

¹ Il est issu d’une recherche doctorale (Denizot, 2008), menée au sein du laboratoire Théodile-CIREL sous la direction d’Yves Reuter.

réactionnaire des Belles Lettres »², ils ont été plus récemment vilipendés aussi violemment par les adversaires des réformes des programmes du lycée dans les années 2000 : l'entrée par les genres et les registres serait une façon de nier l'histoire littéraire et la littérature, de privilégier des « moules simplificateurs » aux dépens des chefs d'œuvre, de vouloir créer une « culture commune » à l'aide de ces « lieux communs », bref de renoncer à l'« humanisme historique » qui fait la grandeur de l'enseignement du français (Wainer, 2002).

La question du genre est donc au cœur des questions liées à la discipline, en tant qu'*objet disciplinaire* chargé d'enjeux et ancré dans une longue histoire, mais aussi en tant que se pose à travers lui la question des relations que la discipline français entretient avec les espaces extra-scolaires : les genres littéraires appartiennent aussi à d'autres sphères socioculturelles que l'école. Enfin, le genre littéraire a en quelque sorte une double existence au sein de la classe : d'une part en tant que *concept*³, et d'autre part en tant que *corpus* de textes. C'est d'ailleurs dans ces deux acceptions qu'il m'intéresse ici : même lorsque le genre n'est pas en tant que tel un concept disciplinaire, des genres sont étudiés, privilégiés, disqualifiés, que ces genres soient ou non visibles en tant que genres et qu'ils fassent ou non le sujet de descriptions ou de prescriptions précises.

La question qui guide cet ouvrage est donc celle des rapports complexes que la discipline « français » entretient, dans l'enseignement français⁴, avec les genres littéraires : quels genres – et quelles théories des genres – sont présents dans la discipline, et avec quels statuts ? Comment ces genres sont-ils construits – lorsqu'ils le sont – en tant qu'objets d'enseignement ? Et quels sont leurs fonctions et leurs usages ?

Mais que faut-il entendre ici par genre littéraire ? On sait que la question du genre a fait couler beaucoup d'encre et suscite encore de nombreuses publications. Dans la perspective qui est la mienne, j'adopterai une définition souple, inspirée de Bakhtine, et qui ne cherche ni à hiérarchiser, ni à inclure les genres : autrement dit, roman, roman policier, poésie, tragédie, autobiographie, épopée, etc. sont ici des *genres*, et

² J'emprunte l'expression – au prix d'un léger détournement – à l'éditorial d'un numéro de *Recherches* (1990) consacré aux *Genres*, qui s'interrogeait déjà sur la *réhabilitation* des genres.

³ Concept ou notion ? La frontière entre les deux termes me semble, en ce qui concerne le genre, parfois difficile à tracer – comme souvent en sciences humaines et en didactique (cf. Daunay, Reuter, Schneuwly, 2011, p. 16 sq.). Je ne chercherai donc pas à la théoriser et j'emploierai tantôt l'un tantôt l'autre terme de manière quasi synonymique.

⁴ Une comparaison avec l'enseignement du français langue maternelle dans les autres pays francophones reste à faire.

s'il m'arrivera de parler de sous-genres, ce sera plus par commodité ou, comme le propose Dominique Maingueneau (1998, p. 56), pour distinguer différentes spécifications discursives. Je définis donc les genres comme des constructions socio-historiques reposant sur des critères hétérogènes (formels, thématiques, historiques, pragmatiques, énonciatifs, etc.). Cette hétérogénéité est partie intégrante de la définition de la notion d'autant que, comme le souligne Karl Canvat (1998, p. 274), c'est sa faible consistance théorique qui en fait justement l'intérêt.

Venons-en à l'adjectif *littéraire* : il sert ici à caractériser des *sortes de genres*, si je puis dire, et n'a pas d'autre sens que celui qu'on lui donne dans l'institution scolaire. Or la définition scolaire de la littérature a subi des variations importantes selon les époques et les configurations disciplinaires : jusqu'aux années 1970-1980, étaient littéraires par définition⁵ les textes scolarisés en cours de français. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle d'ailleurs, voire parfois au-delà, étaient par là même littéraires aussi bien les œuvres des historiens⁶ que celles des critiques littéraires, aussi bien les discours des prédicateurs que ceux des hommes politiques, aussi bien les textes sacrés que les textes des naturalistes. Les années 1970-1980 marquent une rupture souvent commentée : on introduit à l'école, à côté des textes littéraires, d'autres textes, articles de presse, publicités, écrits ordinaires, fonctionnels, etc., puis suivra la « littérature de jeunesse » qui, pour les uns, devenait moins littéraire d'être « de jeunesse », et pour les autres, donnait une légitimité « littéraire » à des textes qui jusqu'ici étaient le plus souvent relégués hors de la littérature patrimoniale. Prenant donc acte de la fluctuation des délimitations du « littéraire », et de l'imprécision de sa définition, je ne chercherai pas ici à conceptualiser la notion, que j'emploie dans une acception minimale : est littéraire dans ce travail tout texte que l'école considère comme tel, aussi bien donc les discours de Napoléon dans les manuels de la fin du XIX^e siècle que les albums de jeunesse de ce début du XXI^e siècle, qui deviennent littéraires du seul fait d'appartenir justement à la *littérature de jeunesse*.

Mon étude concerne donc les genres littéraires qui sont objets d'enseignement et d'apprentissage en cours de français, dans l'enseignement secondaire essentiellement (général, technique et technologique, professionnel) et qui, de ce fait, deviennent des genres scolaires⁷. Mais elle ne

⁵ On pourrait presque dire, en usant d'une métaphore informatique, « par défaut ».

⁶ Pendant la majeure partie du XIX^e siècle, l'enseignement de l'histoire est à la charge du professeur de lettres, dans le cadre de l'enseignement des humanités. Le corpus des textes « anciens », que j'étudie dans le chapitre 8, permet de voir à l'œuvre une autre forme des relations qui unissent les deux disciplines.

⁷ J'utilise « scolaire » dans un sens générique, comme un équivalent de « genres propres à l'école » ou « genres travaillés à l'école ». Je n'utilise donc pas ici la dis-

concerne pas les genres scolaires que sont par exemple la dissertation ou le commentaire, même si certains de ces genres – la dissertation par exemple : cf. Chervel, 2006, p. 668 – ont pu exister à d'autres époques à l'extérieur de l'école comme genres littéraires : c'est la constitution des corpus de textes à lire et à étudier que j'interroge, dans les collèges et les lycées.

On l'aura compris, ce ne sont pas tant les genres littéraires qui m'intéressent que ce que j'ai nommé les *formes scolaires* des genres littéraires. Plus que la question : « qu'est-ce qu'un genre littéraire ? », je poserai donc dans une première partie la question suivante : « qu'est-ce qu'un genre littéraire, du point de vue de l'école ? » En effet, l'attention portée aux genres et le choix des catégories génériques par l'école témoignent de son rapport à la littérature, et au-delà de son positionnement face aux définitions possibles de la discipline française. C'est dans cette mesure que les genres littéraires m'intéressent, en ce qu'ils sont révélateurs (au sens quasi photographique du terme) d'une *image* de la discipline : interroger les genres littéraires à l'école, c'est interroger la conception que l'école se fait (ou a pu se faire) de la littérature, en même temps que la représentation qu'elle a du *français* comme discipline scolaire.

Il s'agit donc dans une première partie de construire une sorte de cartographie des définitions scolaires du genre, pour cerner la spécificité éventuelle des définitions scolaires, voire chercher les échos des théories « savantes »⁸ dans le champ scolaire, et pour comprendre comment la discipline a construit et parfois reconstruit la notion. J'examinerai ainsi, à travers les principaux textes officiels ainsi que les manuels, la construction scolaire des genres dans plusieurs paradigmes disciplinaires ou prédisciplinaires depuis le début du XIX^e siècle. Puis je placerai les genres scolaires dans une perspective plus vaste, celle des modes de classement des textes, tout d'abord dans la discipline (classement par auteur, chronologique, par type de texte, etc.), et ensuite aux frontières

distinction entre genres scolaires, pédagogiques et disciplinaires, qui permet de rendre compte de l'imbrication dans l'univers scolaire de *trois systèmes* : les systèmes scolaire, pédagogique et disciplinaire (Reuter, 2007b). Cette distinction, très éclairante lorsqu'il s'agit de « décrire les productions discursives en tant qu'elles sont plutôt spécifiques à certains espaces ou plutôt transversales » (Delcambre, 2007, p. 29), me semble moins utile dès lors que l'on reste – comme dans cet ouvrage – à l'intérieur d'un des systèmes (en l'occurrence le système disciplinaire).

⁸ J'utilise le terme, commode, de savoir « savant », pour désigner les savoirs « théoriques » sur les genres, que ces théories relèvent de la littérature, de la linguistique ou de la didactique, même si les critiques qu'il soulève (par exemple Bronckart et Plazaola, 1998 ou Ropé, 1994) me semblent fondées. Mais je rejoins ici l'opinion de Schneuwly (1995/2008, p. 52), qui trouve l'expression « suffisamment opérationnelle ».

de la discipline, en interrogeant les conceptions génériques qui ressortent des classements des livres dans les CDI (Centre de documentation et d'information) : la discipline français entretient en effet des liens privilégiés avec les CDI, en tant qu'ils visent aussi des objectifs pédagogiques autour du rapport au livre et à la littérature.

Cette cartographie scolaire du genre, en partie historique, a comme objectif de mieux cerner les contours scolaires des genres littéraires, et les systèmes de classement dans lesquels ils sont pris, tout autant d'ailleurs qu'ils les configurent. Elle ne peut cependant suffire : les genres, pas plus que les autres objets de travail à l'école, ne sont des objets naturels, mais bien des constructions socio-historiques, dont il est important d'interroger les enjeux et les finalités dans la classe de français. C'est à cela que sera consacrée la seconde partie, qui cherche à comprendre les *modes de construction* des catégories génériques dans la discipline français, à travers quatre études de cas : la tragédie dite « classique », le « biographique », les « textes fondateurs » et les romans de Balzac.

Mon travail interroge donc l'histoire de la discipline français. Mais mon approche se veut didactique, et le détour par l'histoire est un moyen de mieux comprendre ce qui se joue dans la discipline en matière d'enseignement et d'apprentissages des textes. C'est pourquoi les corpus sur lesquels s'appuie cette recherche sont de natures diverses : manuels scolaires, textes officiels et institutionnels, discours sur la discipline, enquêtes auprès des enseignants. Il s'agit, dans tous les cas, d'analyser les discours scolaires sur les genres, pour voir comment ils construisent des formes scolaires des genres, et quels sont leurs enjeux.