

Université Lille 3 – Charles de Gaulle

UFR de Sciences de l'Éducation

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

GENRES LITTÉRAIRES ET GENRES TEXTUELS EN CLASSE DE FRANÇAIS

Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres
dans la discipline *français*.

Nathalie DENIZOT

Thèse de Doctorat

En sciences de l'éducation (didactique du français)

Sous la direction d'Yves REUTER

Soutenue publiquement le 14 novembre 2008

JURY :

François Jacquet-Francillon, Professeur à l'Université de Lille 3

Dominique Maingueneau, Professeur à l'Université de Paris 12

André Petitjean, Professeur à l'Université de Metz

Yves Reuter, Professeur à l'Université de Lille 3

Bernard Schneuwly, Professeur à l'Université de Genève

Remerciements

À Yves Reuter pour son accompagnement, sa disponibilité et la qualité de ses lectures et de son écoute : la confiance qu'il m'a toujours témoignée a été un soutien essentiel tout au long de ce travail.

À Bertrand Daunay pour son soutien amical et ses lectures toujours attentives et revigorantes.

À l'Éducation Nationale, qui m'a accordé deux années à mi-temps, dans le cadre d'un congé individuel de formation, et à l'Inspection Générale, qui m'a autorisée à reproduire et utiliser des copies de baccalauréat.

Au petit groupe fidèle et toujours chaleureux de doctorant-e-s de l'UFR des sciences de l'éducation et aux membres de Théodile qui nous ont consacré de précieux moments.

À celles et ceux qui m'ont aidée à constituer le corpus des copies de baccalauréat, et/ou à recueillir les questionnaires de mes enquêtes, ainsi qu'à tous ceux qui ont accepté de répondre à ces questionnaires.

À toutes celles et ceux qui ont accepté de faire, pendant leurs vacances d'été, une ultime relecture de quelques pages du manuscrit définitif.

À Caroline, qui a fait toute cette route avec moi : je lui dédie cette thèse qui lui doit tant.

SOMMAIRE

[Une table des matières détaillée se trouve à la fin du tome 3.]

INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
------------------------------------	---

PARTIE 1. FORMES SCOLAIRES DES GENRES LITTÉRAIRES DANS LA DISCIPLINE FRANÇAIS	25
--	----

CHAPITRE 1. L'HÉRITAGE RHÉTORIQUE (1802-1880)	33
--	----

1. Tradition et enseignement rhétoriques	34
1.1. L'enseignement de la rhétorique au XIX ^e siècle	34
1.2. Genres de genres rhétoriques.....	37
2. Les genres rhétoriques scolaires.....	39
2.1. Des catégories apparemment stables	41
2.2. Le genre rhétorique : une catégorie ambivalente	43
2.3. Catégories génériques et listes de genres : des cadres instables.....	46
2.4. Quelle réalité socio-discursive pour les genres rhétoriques ?	51
3. Rhétorique et apprentissage de l'écriture : les « genres » à produire.....	53
3.1. Le Noël et Delaplace	54
3.2. Morceaux de composition et genres disciplinaires.....	56
3.3. Survivance des genres disciplinaires rhétoriques dans les recueils de morceaux choisis après 1880.....	60

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES (1850-1960)	66
---	----

1. Cadres théoriques des conceptions poétiques du genre	72
1.1. Aristote et Platon : définition énonciative et/ou thématique	72
1.2. Les « Arts poétiques » : définitions normatives et prescriptives.....	76
1.3. La triade « romantique ».....	78
2. Usages scolaires des genres poétiques	83
2.1. Les genres poétiques scolaires : figer l'instable	84
2.2. Historicisation du genre poétique	92

CHAPITRE 3. LES « NOUVEAUX » GENRES : linguistique et théories de la lecture (1960-2008)	101
---	-----

1. Sciences humaines et « nouveaux » genres.....	103
1.1. Approches d'inspiration linguistique	103
1.2. Théories de la lecture.....	108
1.3. Approches sociologiques de la lecture	110
2. Le genre dans les programmes : un concept intégrateur	113
2.1. Ouvrir le corpus scolaire à la paralittérature	113
2.2. Intégrer de nouveaux genres : les genres argumentatifs.....	119
2.3. Permanence des cadres traditionnels dans les programmes	123

PARTIE 2. CLASSEMENT DES TEXTES ET STATUT DES GENRES... 132

CHAPITRE 4. CLASSER LES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : genres et autres modes de classification..... 136

1. Le classement par auteurs	137
1.1. Les auteurs dans les listes et les manuels	137
1.2. Un classement en palimpseste	141
1.3. Classement par auteurs, enjeux disciplinaires et genres.....	144
2. Le classement vers/prose.....	146
2.1. Une distinction « naturelle » jusqu'en 1981	146
2.2. La partition vers/prose et les genres	149
3. Le classement chronologique	152
3.1. Un classement d'histoire littéraire.....	152
3.2. Classement générique et classement chronologique	157
4. Les regroupements thématiques	161
4.1. Statut des thèmes	162
4.2. Les thèmes : genres, sous-genres ou catégories transgénériques ?.....	167
5. Les typologies de textes	169
5.1. Splendeurs et misères des typologies	170
5.2. Genres et types de textes	172

CHAPITRE 5. CLASSER LES TEXTES AU CDI..... 180

1. Libre accès et classifications décimales	182
1.1. CDD et CDU : une même logique systématique.....	183
1.2. Intérêts et limites des classifications décimales	184
1.3. Indexation et recherche documentaire.....	189
2. Littérature et classification	193
2.1. Classer les romans et les biographies en dehors de la CDD	193
2.2. Classer la littérature dans la CDD	195
3. Les genres littéraires dans les CDI.....	198
3.1. Les catégories de genres dans la CDD	199
3.2. Les catégories de genres dans les CDI	203

PARTIE 3. CONSTRUCTIONS ET CONFIGURATIONS GÉNÉRIQUES 209

CHAPITRE 6. UN GENRE LITTÉRAIRE « STABILISÉ » : LA TRAGÉDIE CLASSIQUE . 211

1. La scolarisation du théâtre.....	212
1.1. Pratique théâtrale et forme scolaire	212
1.2. Le « Théâtre classique ».....	215
2. Tragédie classique et vulgates scolaires.....	218
2.1. Le corpus des auteurs	219
2.2. La définition de la « tragédie classique ».....	221
2.3. Le choix des œuvres : l'exemple de Racine	225
3. Amphitextualité et caractérisation du genre.....	227
3.1. Des modèles rhétoriques à imiter	228
3.2. Amphitextualité et reconfigurations des genres	234

CHAPITRE 7. UN GENRE ÉPHÉMÈRE : LE BIOGRAPHIQUE AU LYCÉE.....	244
1. Le biographique dans les programmes de première entre 2001 et 2007.....	245
1.1. Le biographique est-il un genre ?.....	245
1.2. Des frontières brouillées.....	246
1.3. Une catégorie ambivalente	249
2. Le biographique avant 2001	251
2.1. L' <i>invisibilité</i> des genres biographiques dans les programmes des années 1980	251
2.2. Les genres biographiques à l'université : le primat de l'autobiographie.....	253
2.3. Les genres biographiques dans les manuels des années 1970-1980.....	256
3. Le biographique au lycée entre 2001 et 2006	260
3.1. Présentation des corpus	260
3.2. Les nouveaux genres biographiques : biographie et journal	263
3.3. Genres biographiques et fiction.....	270
3.4. Le règne de l'autobiographie.....	275
 CHAPITRE 8. UN GENRE EN CONSTRUCTION ? Les « textes fondateurs » en sixième.....	 288
1. Humanités classiques et langues anciennes : 1938-1977	290
1.1. Les textes anciens dans les programmes	290
1.2. Les textes anciens dans les manuels.....	294
2. Les textes anciens dans les années 1970-1990.....	298
2.1. Les textes anciens dans les programmes de 1977 et 1985.....	298
2.2. Les nouveaux enjeux du corpus	300
2.3. Les textes anciens dans les manuels des années 1970-1990	302
3. Le programme de 1996 et le retour des textes anciens	306
3.1. Langues anciennes et culture antique	306
3.2. Le programme de 1996.....	309
4. Des textes « anciens » aux textes « fondateurs »	312
4.1. Textes mythiques et/ou mythologiques et épopée homérique.....	312
4.2. Construction d'un genre scolaire.....	317
 PARTIE 4. PRATIQUES DISCIPLINAIRES DES GENRES	 325
 CHAPITRE 9. SCOLARISATION DU GENRE ROMANESQUE ET PRATIQUE DES EXTRAITS : les romans de Balzac dans les manuels scolaires	 327
1. Les romans de Balzac dans un ensemble de manuels du secondaire : construction d'un corpus scolaire.....	332
1.1. Présentation du corpus de travail.....	332
1.2. Les extraits de Balzac : un corpus scolaire assez homogène.....	337
2. Scolarisation et objectifs disciplinaires	347
2.1. Balzac et les finalités morales de la discipline	347
2.2. Extraits de Balzac et composition française : 1880-1925	361
2.3. Pratiques de lecture-écriture : usage scriptural et usage lectoral.....	368
2.4. Balzac « réaliste » : du réalisme scolaire au roman réaliste.....	371

CHAPITRE 10. L'ÉCRITURE D'INVENTION AU LYCÉE : des pratiques d'écriture générique	389
1. L'écriture d'invention et les pratiques d'écriture générique dans l'histoire de la discipline....	392
1.1. Les paradigmes rhétoriques.....	392
1.2. Écritures créatives, jeux de langage et ateliers d'écriture	399
2. L'écriture d'invention et les genres au programme	403
2.1. Écriture d'invention et paradigmes disciplinaires	403
2.2. Une écriture de genres non scolaires	406
2.3. Un nouveau genre scolaire ?.....	414
3. Analyse d'un corpus de copies de baccalauréat	416
3.1. Le sujet de l'EAF 2005 et le corpus de copies	417
3.2. Les images de journaliste	420
3.3. Les images scolaires	426
CONCLUSION GÉNÉRALE	435
BIBLIOGRAPHIE	452
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	452
TEXTES INSTITUTIONNELS :	489
INDEX.....	493
TABLE DES ANNEXES	504
TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	633
TABLE DES MATIÈRES.....	634

Introduction générale

Persister à s'occuper des genres peut paraître de nos jours un passe-temps oiseux sinon anachronique.

Tzvetan Todorov (1971), *L'origine des genres*, dans Todorov (1987, p. 27).

La question des disciplines scolaires – qui est curieusement restée longtemps dans l'ombre, comme le fait remarquer Yves Reuter¹ (2007b, p. 85) – fait depuis quelques années l'objet de travaux dans le champ des didactiques (notamment Develay, 1995 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2007 ; Compère et Savoie, 2005 ; Reuter, 2007a), à la suite de l'article fondateur d'André Chervel (1988/1998). Concernant la didactique du français, d'autres travaux ont porté plus spécifiquement sur la discipline *français*, qu'il s'agisse de travaux à dominante historique (Chervel, 1977, 2006 ; Boutan, 1996 ; Jey, 1998 ; Houdart-Mérot, 1998) ou à dominante didactique (Veck, 1990 ; Halté, 1992 ; Manesse, 1993 ; Chiss, David et Reuter, 1995 ; Savatovsky, 1995 ; Petitjean et Privat, 1999 ; Daunay, 2003a ; Reuter, 2003 et 2004 ; Schneuwly, 2007a ; Falardeau, Fisher, Simard et Sorin, 2007) : 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 exemple², tensions auxquelles il faut ajouter les remises en cause de son autonomie que signale Bernard Schneuwly (2007,

1. Qui attribue le fait à deux facteurs très différents : « l'impression d'évidence attachée à cette notion ; d'un autre côté, sa réelle complexité ».

2. Que l'on pense par exemple aux polémiques récentes autour des méthodes de lecture ou à l'article qu'un collectif de plumes illustres avait signé dans le *Monde* le 4 mars 2000, au moment où paraissaient de nouveaux programmes pour le lycée, sous ce titre catastrophiste : « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle » (Collectif, 2000).

p. 9), qui évoque les tendances de certains systèmes scolaires à déstructurer, dissoudre, décroïsonner, voire reconfigurer la discipline.

L'étude des disciplines scolaires est donc un enjeu important pour les didactiques. Ce travail s'inscrit ainsi dans ce champ de recherches, en cernant une catégorie d'objets disciplinaires : les *genres textuels*, et plus particulièrement les *genres littéraires*¹. Ce sont en effet, dans l'enseignement du français, des objets aussi insaisissables qu'incontournables : incontournables parce qu'ils sont constitués, dès l'origine de la discipline, 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 configurations disciplinaires² et des situations didactiques. Qui plus est, s'ils sont à première vue anodins et inoffensifs, ils se révèlent en réalité être 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 réactionnaire des Belles Lettres »³, ils ont été plus récemment vilipendés aussi violemment par les adversaires des réformes des programmes du lycée : l'un d'entre eux (Wainer, 2002a) explique ainsi que l'entrée par les genres et les registres est 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. Pour ces adversaires des genres, les programmes en

1. Je reviens ci-dessous sur la différence que j'opère et sur l'utilité de cette double dénomination (cf. *infra*, p. 19)

2. J'emploie cette expression à la suite de Dominique Lahanier-Reuter et d'Yves Reuter (2007, p. 31), pour lesquels les configurations disciplinaires « organis[ent] de manière spécifique les composantes de la discipline, selon des espaces tels que celui de la prescription (textes officiels), de l'encadrement des pratiques (inspection, formation, militantisme, manuels...), des pratiques sur le "terrain", des représentations des acteurs ». Dans ce travail, les configurations que je distingue correspondent souvent à différentes périodes historiques, mais pas uniquement.

3. J'emprunte l'expression – au prix d'un léger détournement – à l'éditorial d'un numéro de *Recherches* (1990a) consacré aux *Genres*, qui s'interrogeait déjà sur la *réhabilitation* des genres : « Reste à se demander pourquoi la didactique du français, ces dernières années, réhabilite une notion millénaire et marquée du sceau de l'archaïsme voire du label réactionnaire des Belles Lettres. Peut-être faut-il voir là, paradoxalement, l'héritage historique de l'ouverture du cours de français aux "mauvais genres" : aborder les textes par le biais du "genre" n'autorise-t-il pas à traiter tout texte, sans s'en tenir aux genres constitués, canoniques, normatifs ? » Le *Précis de littérature* de la collection « Organibac » (Calais et Doucet, 1988), collection qui se veut innovante, introduit ainsi sa partie sur les genres littéraires : « S'il est une notion qui peut paraître désuète et dépassée, c'est bien celle de "genre littéraire". Les écoles du siècle dernier, aussi bien que les gros bataillons de la critique moderne ont depuis longtemps donné l'assaut à la forteresse de l'idéal classique, et à la classification, qui se voulait rationnelle et intemporelle, des grands et petits genres de la boutique littéraire. Néanmoins, en dépit des incertitudes qui entourent désormais le concept même de "genre littéraire", il apparaît nécessaire de s'y reconnaître et d'admettre, au moins provisoirement, quelques éléments d'analyse et de classification » (p. 141). On ne saurait guère être plus prudent.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

vigueur ont abandonné l'enseignement de la littérature : ils en veulent justement pour preuve le fait qu'aucun nom d'œuvre ni d'auteur n'y figure, et qu'on les a remplacés par un « rangement » des textes en genres, par un « catalogue simplificateur », par une « méthode » réductrice qui met la littérature dans des tiroirs (Wainer, 2002b).

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 extrascolaires : 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*, 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 une notion 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. Il faut cependant préciser d'emblée que, dans le corpus très vaste des programmes entre 1802 et 2001, il n'est quasiment jamais question du *genre*, en tant qu'objet disciplinaire. La première mention que l'on peut relever se trouve dans le programme de 1981 ; et c'est dans les textes publiés entre 1996 (programme de sixième) et 2001 (programme de première) qu'il est le plus présent puisque la notion y devient un savoir disciplinaire à part entière. Mais des genres sont nommés, cités voire évoqués, ne serait-ce que dans les listes d'œuvres à étudier, depuis le XIX^e siècle : outre les programmes des vingt dernières années, ce sont ces mentions qui nous intéresseront, lorsqu'il s'agira d'étudier les textes officiels.

La question qui guide ce travail est donc celle des rapports complexes que la discipline *français* entretient, dans l'enseignement français¹, avec les genres littéraires : quels genres – et quelles théories des genres – sont présents dans la discipline *français*, et avec quels statuts ? Comment sont-ils disciplinairement construits – lorsqu'ils le sont – en tant qu'objets d'enseignement ? Quels sont leurs fonctions et leurs usages ?

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

Définition du genre

Pour pouvoir répondre à ces questions, il faut cependant construire une définition opératoire de l'objet « genre littéraire » et ne pas se dérober devant la question faussement candide de Tzvetan Todorov (1987, p. 31) :

Mais [...] qu'est-ce, au fond, qu'un genre ?

Définir le genre est en effet une entreprise à la fois simple et hasardeuse. Simple, parce qu'il est toujours possible de proposer une définition minimaliste :

Le mot « genre » désigne une classe d'objets qui partagent une série de caractères communs.¹

Hasardeuse parce que, on le sait aussi, ce genre de définition est loin de régler la question du genre : bien d'autres mots pourraient sans doute convenir à cette première définition, et comment distinguer le genre de la *catégorie*, du *type*, voire de l'*espèce* ? Les réponses varient selon les disciplines, les époques et les auteurs. Je ne proposerai cependant pas ici un état exhaustif de la question² mais, paraphrasant Todorov, je poserai plutôt la question : « Mais au fond, qu'est-ce qu'un genre littéraire dans ce travail ? », question qui appelle une réponse en deux temps, pour définir le *genre*, puis plus particulièrement le genre *littéraire*. Pour le premier temps (la définition du genre), je développerai mon propos en plusieurs étapes, qui l'articuleront aux débats et théories sur le sujet. Il est entendu que je n'ai cherché ni à *réinventer* le genre, ni à en proposer une nouvelle définition, mais à construire un concept cohérent et opératoire pour ma recherche.

Les genres du discours

J'emprunte pour l'essentiel ma définition à Mikhaïl Bakhtine (1979/1984, p. 265) dont la célébrité de la définition n'a d'égale que sa concision, comme en témoignent ces deux lignes lapidaires dès la première page de l'essai intitulé justement « Les genres du discours » (c'est lui qui souligne) :

[C]haque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres du discours*.

1. Aron, Saint-Jacques et Viala (2002), article « Genres littéraires », p. 248. Pour être exacte, il s'agit de la phrase d'ouverture de l'article, qui s'étend ensuite sur quatre colonnes.

2. Cf. par exemple, parmi les travaux récents sur les genres littéraires : Genette et Todorov, 1986 ; Caluwé, 1987 ; Todorov, 1987 ; Schaeffer, 1989 ; Combe, 1992 ; Saint-Gelais, 1998 ; Canvat, 1999 ; Branca-Rosoff, 1996 ; Dambre et Gosselin-Noat, 2001 ; Dion, Fortier et Haghebaert, 2001 ; Soulier et Ventresque, 2003 ; Macé, 2004 ; Seillan, 2005.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le genre est donc pour Bakhtine une entité formelle à la fois socio-linguistique et socio-historique, qui s'ancre dans la réalité quotidienne du langage. Cette dimension double, voire triple, qui donne au genre une existence – et une épaisseur – à la fois socio-historique et langagière, est centrale dans mon travail.

Je vois dans les propositions de Bakhtine un autre intérêt, celui d'avoir ouvert la notion de genre à des catégories de textes non littéraires. Traditionnellement en effet, la question des genres est une question de spécialistes de la littérature, qui se réfèrent à de grands ancêtres¹, ou à des modernes parfois plus critiques², mais qui en restent dans le cadre de la littérature. Pour Bakhtine (1979/1984) en revanche, les genres littéraires³ n'ont pas de différence de nature avec les autres genres du discours. Il précise donc qu'il n'y a pas de raison de séparer leur étude de celle des autres formes du discours, puisqu'ils ont avec eux en commun leur « nature verbale » (*id.*, p. 266 ; c'est lui qui souligne) :

On a étudié – et plus que toute autre chose – les *genres littéraires*. Mais ceux-ci ont toujours (qu'il s'agisse de l'Antiquité ou de la contemporanéité) été étudiés sous l'angle artistique-littéraire de leur spécificité, des distinctions différentielles intergénériques (dans les limites de la littérature), et non en tant que types particuliers d'énoncés qui se différencient d'autres types d'énoncés, avec lesquels ils ont toutefois en commun d'être de nature *verbale* (linguistique).

Face à l'extrême hétérogénéité des genres du discours et à la difficulté que pose la tentative de définition générale de l'énoncé, Bakhtine propose donc, non pas de distinguer les genres littéraires des autres genres de discours, mais de distinguer les genres *premiers* et les genres *seconds*, les genres littéraires étant au nombre de ces derniers, aux côtés par exemple du « discours scientifique » et du « discours idéologique », avec lesquels ils partagent une caractéristique essentielle, celle d'apparaître « dans le cadre d'un échange culturel », c'est-à-dire de n'être pas spontané (*ibid.*, p. 267).

C'est le deuxième emprunt que je fais à Bakhtine, mais que je détourne. Cette idée des « genres seconds » me semble en effet particulièrement stimulante, mais non pas dans l'opposition qu'elle opère entre genres premiers et seconds : que la lettre, par exemple, soit *par nature* et définitivement un genre premier semble trop réducteur ; vouloir ranger tous

1. Platon et Aristote essentiellement, mais aussi plus près de nous Boileau ou certains romantiques comme Schiller ou Hugo. Cf. *infra*, p. 72 *sqq.*

2. Maurice Blanchot (1959) ou Benedetto Croce (1904), par exemple.

3. Par lesquels il a commencé ses travaux sur les genres : cf. Todorov (1981, p. 123 *sqq.*)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

les genres d'un côté ou d'un autre paraît difficile – et vain¹. C'est la propriété que Bakhtine leur attribue qui nous intéressera ici, celle de pouvoir « absorber et transmuter » les genres premiers, dans une opération quasi alchimique (*ibid.* ; c'est moi qui souligne) :

Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds *absorbent et transmutent les genres premiers* (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. *Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment* et se dotent d'une caractéristique particulière : *ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui* – insérée dans un roman par exemple, la réplique du dialogue quotidien ou la lettre, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne sur le plan du seul contenu du roman, ne s'intègre au réel existant qu'à travers le roman pris comme un tout, c'est-à-dire le roman conçu comme un phénomène de la vie littéraire-artistique et non de la vie quotidienne. Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique du dialogue quotidien ou la lettre personnelle (ce sont des phénomènes de même nature), ce qui différencie le roman, c'est d'être un énoncé second (complexe).

Je retiens donc cette idée d'une *secondarisation*² possible des genres, que je reformule de cette façon : les genres « absorbent et transmutent » sans cesse d'autres genres, et ces genres transmutés peuvent « perdre leur rapport immédiat au réel existant », c'est-à-dire aux conditions socio-historiques et/ou énonciatives qui ont vu naître les genres d'origine. Dans ce cadre, « premiers » et « seconds » ne définissent pas des catégories fermées de genres, mais un *processus*, puisqu'un genre « second » peut devenir « premier » et être à son tour absorbé et transmuté. On verra ce processus à l'œuvre souvent à l'école, qui construit justement des genres par absorption et transmutation de genres déjà existants, les genres « seconds » ainsi construits se trouvant souvent coupés des conditions d'émergence ou d'existence des genres « premiers ».

1. La concision du texte de Bakhtine a d'ailleurs donné lieu à de multiples commentaires et interprétations. L'une des réserves principales émises à son égard concerne la hiérarchisation que peut induire cette distinction genres premiers/genres seconds, si on l'interprète en terme de genres oraux/genres scripturaux. Cf. par exemple Bronckart (1998, p. 389).

2. J'utilise le terme dans un sens un peu différent d'Élisabeth Bautier (par exemple Bautier et Goigoux, 2004) qui désigne ainsi le « rapport second au savoir » que l'école demande aux élèves, à savoir une décontextualisation avec changement de finalité. Martine Jaubert et Maryse Rebière (2002) reprennent l'expression dans un sens assez voisin, pour désigner le processus de mise à distance des pratiques langagières ordinaires dans le cadre de la « communauté discursive » (Bernié, 2002) qu'est la classe. Ce ne sont pas, pour ma part, les processus de mise à distance qui m'intéressent ici, mais plutôt les processus de recomposition et reconfiguration. Dans ce sens, mon emploi du terme s'apparente davantage à celui de Schneuwly (2007a), qui l'utilise pour décrire les progressions curriculaires en matière de genres textuels.

Niveaux de catégorisation et hétérogénéité

Bakhtine en revanche ne va pas plus loin sur cette question des niveaux de hiérarchisation des genres¹, qui a suscité maints débats, et qui recoupe en partie celle de leur nature : à quel niveau situer le genre ? Je laisse de côté pour l'instant la « triade romantique », sur laquelle je reviendrai dans le chapitre concernant les taxinomies poétiques (cf. *infra*, chapitre 2, p. 78). La question de la triade n'épuise de toute façon pas les problèmes de niveaux de catégorisation des genres. Certains auteurs distinguent en effet genres et sous-genres², genres et hypergenres³, microgenres, mégagenres et mésogenres⁴ voire genre et « champ générique »⁵. Mais classer ainsi genres, sous-genres et grands genres tend généralement à suggérer que certains genres sont supérieurs à d'autres. L'histoire des genres et des classements génériques est pleine de ces hiérarchisations plus ou moins explicites : si l'époque classique distingue très clairement *grands* et *petits* genres, des hiérarchies plus insidieuses ont pu aussi exister à des époques plus récentes, notamment autour du roman, dont les « sous-genres »⁶ (roman policier, roman sentimental, roman historique, etc.) ont pu être assimilés à une « sous-littérature », ou une « infralittérature »⁷. Certains théoriciens ont

1. Il propose bien des listes de sous-genres du roman, mais, comme l'a montré Todorov (1981, p. 42), il s'agit pour lui d'une donnée empirique, et non d'une construction théorique.

2. Aron Kibédi Varga (1984, p. 898) par exemple voit dans les sous-genres des « subdivisions historiques ou thématiques », et subdivise les sous-genres en « sous-sous-genres », les textes qui les constituent pouvant être considérés comme des « variantes » du sous-genre.

3. Le concept a été surtout théorisé par Dominique Maingueneau (1998, 2004b), qui en fait une catégorie englobante sans ancrage socio-historique déterminé, à la limite du genre, pour désigner notamment la lettre et le dialogue, « structures génériques aux contraintes pauvres » (1998, p. 60). Marie-France Bishop (2004, p. 456 *sqq.*) avance le terme pour désigner les « écritures de soi » à l'école. Quant à Jean Molino (1993), il parle d'hypergenre pour désigner la littérature dans son ensemble, là où Maingueneau (1993, p. 66) définissant les genres comme des « contrats discursifs tacites », préfère décrire la littérature comme un « "méta-genre" qui commande leur mode de circulation et de consommation ».

4. Cf. Molino (1993), qui voit dans les mésogenres un niveau intermédiaire mouvant et poreux, qui peut se construire de manière différente selon le corpus d'œuvres que l'on retient et les critères définitoires que l'on privilégie. Le « micro-genre » est également une catégorie convoquée par Marc Fumaroli (1994), qui nomme ainsi les formes codifiées et globalement admises, mais correspondant à un objet très restreint.

5. François Rastier (2001, p. 230) : « Un champ générique est un groupe de genres qui contrastent, voire rivalisent dans un champ pratique : par exemple, au sein du discours littéraire, le champ générique du théâtre se divisait en comédie et tragédie. »

6. Le roman pose ici des problèmes spécifiques, puisqu'une même œuvre peut être classée parmi différents sous-genres à la fois (historique, sentimental, etc.). Par ailleurs, l'existence même des sous-genres romanesques ne fait pas unanimité parmi les critiques. Pour Marthe Robert (1972), tout classement thématique des romans est par nature absurde, et le classement des romans par sujet « dissout la notion de genre [...] avant même qu'elle ait pu se former » (p. 23). Michel Zérafra (1978, p. 98) en revanche accepte « les romans picaresque, historique, policier et [le] roman d'éducation, car ce sont des structures narratives traduisant des schémas sociologiques et culturels particulièrement nets », mais pas les « romans psychologiques, autobiographiques, réalistes, sentimentaux, exotiques, paysans, régionalistes ».

7. C'est d'ailleurs en partie en réaction contre cette conception hiérarchisée de la valeur des œuvres littéraires qu'a été construite la notion de « paralittérature », dont le préfixe *para-* (en grec : à côté de) permet justement d'échapper à cette idée d'infériorité. Cf. par exemple Arnaud, Lacassin et Tortel, 1970 ; *Pratiques*, 1986a.

tenté d'échapper à ce piège de la hiérarchisation¹ : Dominique Maingueneau (1998, p. 56) distingue par exemple le genre « lettre » et les sous-genres « correspondance privée », « courrier administratif », « courrier publicitaire », dont les spécifications dépendent du type de discours (littéraire, religieux, philosophique, etc.). Il distingue ensuite d'autres niveaux de sous-genres ; la correspondance privée peut se subdiviser, selon la visée pragmatique par exemple, entre « lettres d'amour », « de condoléances », etc., ou selon le support : courrier électronique ou papier, par exemple. Mais il ajoute (*id.* ; c'est moi qui souligne) :

Les genres et sous-genres ne sont tels que du point de vue à travers lequel on construit la classification : du point de vue du genre épistolaire, la lettre d'amour est un sous-genre, mais c'est aussi un des genres de l'expression des sentiments amoureux. Dans la mesure où les genres sont des institutions de parole socio-historiquement définies, leur instabilité est grande et ils ne se laissent pas ranger dans des taxinomies compactes.

Dans la perspective qui est la mienne, j'adopterai une définition souple, 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 s'il m'arrivera de parler de sous-genres, ce sera plus par commodité ou, comme le propose Maingueneau, pour distinguer différentes spécifications discursives et différents *points de vue* : cette question du point de vue me semble en effet essentielle, et j'y reviens *infra* (p. 18).

Il faut dire encore un mot d'une autre question importante s'agissant du genre, à savoir celle de l'hétérogénéité des critères qui construisent la notion : formels, thématiques, historiques, pragmatiques, énonciatifs, etc. Cependant, si, d'une manière plus générale, les typologies textuelles ont fait elles-mêmes l'objet de nombreuses tentatives de typologisation (Schneuwly, 1987 ; Petitjean, 1989 ; Canvat, 1996 ; Branca-Rosoff, 1999), on ne peut que prendre acte de l'hétérogénéité constitutive des genres, d'autant que, comme le souligne Karl Canvat (1998, p. 274), c'est la faible consistance théorique de la notion qui en fait justement l'intérêt :

Loin de constituer un obstacle, cette hétérogénéité rend paradoxalement la notion de genre particulièrement intéressante, théoriquement et didactiquement. À la différence des types de textes qui fonctionnent comme des schémas stables, universels, abstraits et anachroniques, le genre fonctionne comme une forme labile, à la fois ouverte et relativement contraignante, qui rattache un texte à une socio-culture et à une histoire

Jacques Dubois (1978/2005) préfère quant à lui parler de « littératures minoritaires », et Bernard Mouralis (1975) de « contre-littératures », toutes désignations qui marquent des choix théoriques (cf. *infra*, chapitre 3, p. 110).

1. Aron Kibédi Varga (1984, p. 898) envisage un classement des genres littéraires en « une hiérarchie de trois étages », mais sa hiérarchisation n'implique pas – précise-t-il d'emblée – que certains genres soient supérieurs à d'autres. Sa prudence n'est cependant pas si commune, et les hiérarchisations restent souvent ambiguës, particulièrement dans la tradition littéraire.

déterminées et qui mobilise, par conséquent, un certain nombre de composantes textuelles évacuées par les typologies (thématiques, rhétoriques, socio-discursives...).

Cette hétérogénéité du genre est donc partie intégrante de la définition de la notion ; à la suite de Canvat (1999, p. 86-87), on peut distinguer différents composants, qui ne sont pas toujours tous présents en même temps, mais qui peuvent éventuellement se décrire en terme de « dominante » : composants institutionnels, énonciatifs, fonctionnels, formels et thématiques.

Métaphore et concept

Si j'adopte la définition bakhtinienne, c'est qu'elle offre une réelle souplesse et ignore les grands échafaudages théoriques auxquels la question du genre a souvent donné lieu. Mais il me semble en réalité que le genre est parfois mieux approché de façon intuitive, à l'aide de métaphores ou d'analogies, et ce d'autant plus que le terme est lui-même métaphorique : le genre, c'est d'abord une catégorie biologique, que l'étymologie ancre dans l'idée de la « génération », c'est-à-dire de ce qui est généré ; tel est en effet le premier sens du latin *genus*¹. Et cette image de l'*espèce* est devenue l'une des analogies les plus fréquentes², en partie bien sûr par sa filiation avec les catégories aristotéliennes, mais en partie sans doute aussi parce que les taxinomies des biologistes et des naturalistes, celles des cabinets d'histoire naturelle, celles des collections de spécimens, celles de Linné, de Cuvier comme celle ensuite de Darwin, qui introduit des liens généalogiques dans l'ordre taxinomique, ont largement inspiré les classifications des sciences humaines (Foucault, 1966).

Certes, ce processus analogique n'est pas sans danger, comme on le verra en analysant plus précisément les conséquences possibles de la métaphore naturaliste (*infra*, p. 95 *sqq.*), d'autant que l'analogie avec l'espèce végétale ou animale contribue également à *naturaliser* le genre littéraire, qui n'est pas, à travers cette métaphore, perçu comme une catégorie

1. La même polysémie se retrouve dans d'autres langues, permettant le même rapprochement analogique. Goethe (1819/1952) utilise pour désigner les « genres » poétiques le terme allemand de *Art*, que l'on traduit généralement par « sorte », mais qui peut désigner aussi l'espèce biologique. Le terme couramment employé actuellement pour désigner le genre littéraire (et que Goethe n'utilise pas dans son texte), est le terme *Gattung*, qui signifie en biologie l'« ordre », et qui vient d'un ancien verbe *gatten* : réunir, fusionner ; ce verbe actuellement inusité a donné *begatten* : saillir, couvrir ou copuler. On reste donc dans cette filiation avec le « *genos* » grec. Hempfer (1997, p. 652) précise d'ailleurs dans son historique du mot *Gattung* que ce sont « les équivalents latins et grecs de *Genre* (*genos* et *genus*) et d'*espèce* (*eidos* et *species*) qui ont fait fonction de termes techniques pour la poésie, depuis les débuts en Europe de la réflexion sur la poésie » (c'est moi qui traduis).

2. Elle a également servi de fondement à la théorie de Ferdinand Brunetière (1890/2000), sur laquelle je reviens *infra*, p. 95 *sqq.*

culturelle, ni comme une production artistique, mais comme une entité autonome, avec une existence propre, capable de vivre et de mourir¹.

Il serait dommage cependant d'en rester là, tant les effets de sens des métaphores sont complexes et justement pas univoques. Il est intéressant en effet de s'interroger aussi sur la « vérité métaphorique », pour reprendre l'expression de Paul Ricœur (1975)², de ces images, et de dépasser l'opposition classique entre métaphore et concept, comme le propose Jacques Derrida³ :

Toutes les métaphores ne sont-elles pas, rigoureusement parlant, des concepts, et y a-t-il *du sens* à les opposer ? La rectification de la critique scientifique ne va-t-elle pas plutôt d'un concept-tropique inefficace, mal construit, à un concept-tropique opératoire, plus fin et plus puissant, dans un champ donné et à une phase déterminée du procès scientifique ?

C'est peut-être en ce sens que l'on peut relire les métaphores *secondaires*, en quelque sorte (au sens où la métaphore du « genre » serait *première*), qui servent de définition au genre, et qui sont nombreuses et variées : comme autant de tentatives pour rendre plus opératoire le « concept-tropique », pour essayer de rectifier l'image de départ. Marielle Macé (2004, p. 29-33) a ainsi fait un inventaire de l'« imaginaire des genres », pour voir en particulier ce que ces images disent du genre : le genre peut être *moule*, ou *cage*, lorsqu'il est prescriptif ; il peut appartenir à une *famille*, et son histoire s'inscrire dans une *généalogie* ; dans un paradigme biologique, il est *membre* d'un corps, et on peut s'interroger sur les fonctions de ces *organes* ; sur un mode énumératif, il est entrée d'un *inventaire*, et on peut juxtaposer sans fin les genres dans des *listes* et des *catalogues* ; l'organisation dans un tableau permet davantage de dénaturer les genres et peut avoir une fonction heuristique ; l'image des *constellations* met l'accent sur les liens, visibles ou invisibles, entre les genres ; celle des *décors* ou des *cadres* met plutôt l'accent sur leur statut conventionnel⁴.

On pourrait compléter la liste de Macé, qui s'en tient aux genres littéraires. D'autres images, élaborées dans d'autres champs disciplinaires, témoignent d'autres conceptions du genre.

1. On pourrait sans doute voir dans la plupart des métaphores qui désignent le genre une forme de naturalisation, tant les images convoquées, quelles qu'elles soient, ramènent le genre à des choses ordinaires, quasi quotidiennes : un moule, un catalogue, une famille. Or, si ces objets sont éminemment culturels, le sens commun a pourtant tendance à les considérer comme des choses quasi « naturelles », au sens où il est « naturel » de fonder une famille, ou de consulter un catalogue.

2. Ricœur nomme ainsi « l'intention "réaliste" qui s'attache au pouvoir de redescription du langage poétique » (1975, p. 310).

3. Cité par Claudine Normand (1976, p. 68).

4. Concluant son inventaire des différentes images, Marielle Macé plaide ainsi pour une « ontologie tolérante de la notion » (*id.*, p. 33).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Bernard Schneuwly (notamment 1998 ; cf. aussi Dolz et Schneuwly, 1998) voit dans le genre un « outil ». Or cette image de l'outil ou du méga-outil (voire de l'usine) fait du genre quelque chose de matériel et d'indispensable, dont l'existence n'est pas discutable, mais qui peut être transformé et réinventé à l'infini. On est très loin d'une conception fermée des genres, très loin aussi d'une conception hiérarchisante : si certains outils sont plus perfectionnés que d'autres, peut-on vraiment dire que les plus sommaires sont les moins utiles ?

Tout aussi peu hiérarchisante est la belle métaphore proposée par Jean-Paul Bronckart (1996a, p. 76 ; c'est lui qui souligne), qui voit dans les genres des étoiles :

[L']organisation des genres se présente aux yeux des usagers d'une langue sous la forme d'une *nébuleuse*, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle (genres pour lesquels les définitions et les critères de classement restent mobiles et/ou divergents).

Cette métaphore rend compte en effet de plusieurs caractéristiques des genres, tels qu'ils sont définis par Bronckart : comme les étoiles qu'on a parfois du mal à distinguer, les genres sont vagues ; comme elles, ils peuvent apparaître et disparaître ; ils sont en mouvement perpétuel, et leur mobilité fait que les frontières entre eux sont instables et floues. L'image des nébuleuses permet de conceptualiser de manière souple cette conception du genre, et de marquer là encore l'écart par rapport aux représentations traditionnelles des systèmes génériques.

C'est pourtant une autre image qui correspond le mieux me semble-t-il à la conception du genre qui a été la mienne tout au long de ce travail : s'il faut définir les genres de façon métaphorique, c'est l'image des *familles* que je retiens. Non pas tant comme Jauss (1986, p. 42¹) pour rendre compte de leur dimension historique, ni comme on le fait parfois à la suite de Wittgenstein pour mettre en avant les ressemblances, les « airs de famille »², mais parce qu'elle permet d'intégrer une dimension qui me semble essentielle : la délimitation et

1. « Il s'agit de saisir les genres littéraires non comme *genera* (classes) dans un sens logique, mais comme *groupes* ou *familles* historiques. On ne saurait donc procéder par dérivation ou par définition, mais uniquement constater et décrire empiriquement. En ce sens, les genres sont analogues aux langues historiques (l'allemand ou le français par exemple), dont on estime qu'elles ne peuvent être définies, mais uniquement examinées d'un point de vue symbolique ou historique. » Ce parallèle entre genres et langues est repris par Bronckart (1996b, p. 34) : « À une autre échelle peut-être, les genres et leurs utilisateurs sont dans le même rapport génétique et dialectique que le système d'une langue naturelle et ses utilisateurs. »

2. Wittgenstein (1953/1986) forge l'expression pour décrire les analogies entre les jeux de langage, et plus largement pour les concepts qui n'ont pas de limite rigoureuse (il prend aussi l'exemple du concept de « nombre »).

la caractérisation du genre sont affaire avant tout de *point de vue*. Socio-historiquement et culturellement, genres et familles sont des catégories mouvantes et, selon le point de vue que l'on adopte, tel peut être un cousin ou un étranger, appartenir à une version plus ou moins élargie de la famille, et appartenir en même temps, par des liens tout aussi essentiels – ou tout aussi fragiles – à une ou plusieurs autres configurations familiales.

Genre « littéraire » et genre « textuel »

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 configurations disciplinaires : jusqu'aux années 1970-1980, étaient littéraires *par définition*¹ les textes scolarisés en cours de français. Comme le faisait remarquer Roland Barthes dans une formule restée fameuse (1971/2002a, p. 945), « [l]a littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ». Jusqu'à la fin du XIX^e siècle d'ailleurs, voire parfois au-delà, étaient par là même littéraires aussi bien les œuvres des historiens² 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 naturalistes³. 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.⁴, 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 (Cf. par exemple Beaude, Petitjean et Privat, 1996). Prenant donc acte de la fluctuation des délimitations du « littéraire », et de

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

2. 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 (*infra*, p. 288 *sqq.*), permet de voir à l'œuvre une autre forme des relations qui unissent les deux disciplines.

3. Sans compter les manuels qui proposent des textes écrits par les auteurs du manuel, ou d'anciens élèves, comme le fait par exemple Le Clerc (1823/1830, p. 378), qui donne comme modèles pour « rassurer » les élèves « de simples compositions scolastiques, du genre de celles qu'ils font tous les jours », qui sont « l'ouvrage de quelques-uns de [s]es anciens élèves, dont [il a] vu naître le talent ».

4. Qui, comme le souligne l'éditorial de *Recherches* (2007), devenaient légitimes de n'être pas littéraires (p. 5 ; c'est lui qui souligne) : « Ces nouveaux objets à enseigner trouvaient leur légitimité dans l'élitisme supposé de l'objet littéraire : la littérature était perçue comme machine à sélectionner les élèves, forcément inégaux sur la ligne de départ face à une culture littéraire dont ils étaient ou non les héritiers. En conséquence, ces textes non marqués du sceau du littéraire, précisément parce que jugés comme non marqués, devenaient en eux-mêmes de *bons* objets à enseigner : ils étaient censés mettre les élèves à égalité face à leur étude. »

l'imprécision de sa définition¹, 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 jeunesse². Je retrouve ici la définition qu'en proposait Jean-Pierre Goldenstein (1983) dans un ancien numéro de *Pratiques* consacré à l'enseignement de la littérature (p. 4-5) :

Pour l'école, qu'est-ce que la littérature ? On comprendra aisément que nous ne pourrions adopter ici qu'une position pragmatique de compromis [...] en considérant de façon circulaire et insatisfaisante que la littérature scolaire est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus « littérature » par l'école, et conjointement le mode de consommation de ce corpus. La littérature scolaire a élaboré au fil des ans un mode d'appropriation que l'on désigne couramment aujourd'hui sous la dénomination de « discours de l'école sur les textes » : sélection, réduction, calibrage et appareillage du texte en vue de l'usage pédagogique conforme, mise en morceaux choisis des « plus belles pages » de notre littérature, désénonciation, censure du politique et du sexuel, décision d'interpréter, codification de la lecture critique, etc.

Par ailleurs, j'ajoute parfois à ce corpus des textes *littéraires* d'autres textes lus et travaillés à l'école, qui, sans être considérés comme littéraires (certains genres argumentatifs, par exemple), sont articulés aux textes littéraires en ce sens qu'ils sont des objets disciplinaires permettant des activités similaires aux genres littéraires. Je parlerai le cas échéant de genres *textuels*³ étant entendu que l'expression est une catégorie de travail, et ne vaut que parce qu'elle fait système avec « genre littéraire ». Mais il m'arrivera aussi de les englober dans la catégorie des textes *littéraires*, pris alors au sens ancien que j'évoquais ci-dessus, et qui voyait dans tous les textes d'auteurs lus et travaillés en classe des textes « littéraires », quel que soit le statut institutionnel et disciplinaire des auteurs.

Ma recherche concerne donc les genres littéraires qui sont objets d'enseignement et d'apprentissage⁴ en cours de français. Elle ne concerne pas les genres scolaires¹ que sont par

1. Par exemple Compagnon (1998) qui passe en revue les différentes acceptions du terme.

2. Les albums ont d'ailleurs acquis une nouvelle légitimité tout récemment lors de l'institutionnalisation d'une discipline « littérature » à l'école primaire. Cf. *infra*, p. 334, note 3.

3. André Petitjean (1992) utilise cette expression de « genre textuel » pour décrire les modes de classification textuelle, et conclut ainsi que « le "genre textuel" est un concept métatextuel dont la logique de construction, certes hétérogène, n'est pas aléatoire ». J'utilise ici l'expression non pas comme un concept, mais comme une notion commode pour désigner des textes à la frontière parfois de la littérature. Pour le dire autrement, il me semble que c'est le « genre » qui intéresse Petitjean plus que le « textuel », alors que c'est ici le « textuel » que je mets en avant.

4. À la suite de Jean Houssaye (1988) et de Reuter (2007a), je distingue enseignement et apprentissage en tant qu'ils sont deux processus distincts dont les rapports sont complexes.

exemple la dissertation ou le commentaire, même si certains de ces genres ont pu exister à d'autres époques à l'extérieur de l'école comme genre littéraire². C'est la constitution des corpus de textes à lire et à étudier au collège et au lycée³ que j'interroge.

Des axes de recherche au plan adopté

Ce travail s'organise autour de quatre axes de recherche, qui constituent autant de parties. Je les présente brièvement tour à tour.

On l'aura compris, ce ne sont pas tant les genres littéraires qui nous intéresseront 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 *français*. C'est dans cette mesure que les genres littéraires nous intéresseront, 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'agira donc dans cette première partie de construire une sorte de cartographie des définitions scolaires du genre, à travers un double corpus : les principaux textes officiels, depuis 1802, et certains manuels (représentatifs et/ou atypiques)⁴. L'objectif est de cerner la spécificité éventuelle des définitions scolaires, voire de chercher les échos des théories

1. J'utilise « scolaire » dans un sens générique, comme un équivalent de « genres propres à l'école » ou « genres travaillés à l'école ». Cela dit, on peut distinguer genres scolaires, pédagogiques et disciplinaires, pour rendre compte de l'imbrication dans l'univers scolaire de *trois systèmes* : les systèmes scolaire, pédagogique et disciplinaire (Reuter, 2007c). Mais 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), est moins utile dès lors que l'on reste – comme dans cette recherche – à l'intérieur d'un des systèmes (en l'occurrence le système disciplinaire). Sauf avis contraire, j'utiliserai donc « genre disciplinaire » uniquement pour qualifier le statut des genres, en référence aux propositions de Chevillard (1985/1991).

2. La dissertation par exemple : cf. Viala, 1990 et Chervel 2006, p. 668. Elle est d'ailleurs encore répertoriée dans Géruzeux (1857 ; cf. *infra*, p. 39) parmi les genres oratoires académiques.

3. J'ai donc choisi de me cantonner à l'enseignement secondaire, général, technique et professionnel, auquel j'ai adjoint, pour les époques anciennes, l'enseignement spécial et l'enseignement primaire supérieur. Je ferai parfois quelques références à l'enseignement primaire, mais cela restera dans un objectif de confrontation, pour mieux faire apparaître les spécificités et/ou les fonctionnements de l'enseignement secondaire.

4. Sur le problème – complexe – de la représentativité des manuels, cf. la présentation des corpus, *infra* p. 23 *sq.*

« savantes »¹ dans le champ scolaire, pour comprendre comment la discipline a construit et parfois reconstruit la notion. J'examinerai ainsi la construction scolaire des genres dans trois paradigmes disciplinaires en matière d'approche et de catégorisation des textes, l'un marqué par la rhétorique (1802-1880), l'autre par la poétique (1850-1960), et le troisième par les nouveaux développements des sciences humaines (1960-2000).

Mais cette cartographie a besoin, pour mieux cerner les contours de cet objet scolaire qu'est le genre littéraire, de le placer dans une perspective plus vaste, celle des modes de classement des textes. La deuxième partie est ainsi organisée en deux temps. Tout d'abord, elle mettra en perspective le classement générique avec les classifications de textes présentes dans la discipline (classement par auteur, chronologique, par type de texte, etc.). Dans un second temps, il s'agira d'interroger, aux frontières de la discipline, les conceptions génériques qui se dégagent des classements des livres dans les Centres de documentation et d'information (CDI) : la discipline française 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 (et qui est donc l'enjeu de mes deux premières parties), 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 seront consacrées les troisième et quatrième parties. La troisième cherchera à comprendre les *modes de construction* des catégories génériques dans la discipline française, à travers trois études de cas : la tragédie classique, le « biographique » et les « textes fondateurs ». Enfin, la quatrième partie interrogera les *pratiques disciplinaires* des genres, c'est-à-dire la place qui leur est faite, en termes d'enseignement et d'apprentissages. J'ai choisi de le faire en interrogeant deux objets différents. Tout d'abord,

1. 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 la critique de Bronckart et Plazaola (1998, p. 45) me semble fondée : « l'expression de "savoir savant", [...] nous paraît perturbante et inutile, en ce qu'elle qualifie le savoir au travers d'une qualification de son (ses ?) auteur(s), et qu'elle renvoie dès lors – au moins indirectement – à un argument d'autorité qui est une sorte de déni du jugement scientifique ». Françoise Ropé (1994, p. 11) interroge également la notion, relevant qu'« on ne saurait poser *a priori* les savoirs universitaires comme des entités intrinsèquement savantes, comme si les connaissances existaient sans lien avec la société et les acteurs qui les produisent en fonction, par exemple, de finalités qu'ils s'assignent ou de la place qu'ils occupent dans l'espace des positions du champ. ». Cela dit, je rejoins l'opinion de Schneuwly (1995, p. 54), qui trouve l'expression « suffisamment opérationnelle ».

j'étudie la façon dont les manuels scolarisent le roman à travers les extraits, puisque le roman se lit et se travaille à l'école en grande partie par les extraits. Pour diverses raisons (cf. *infra*, p. 328), cette étude se fonde sur la « scolarisation »¹ des romans de Balzac. Puis l'usage des genres sera interrogé à travers l'écriture d'invention, qui regroupe des pratiques d'écriture en grande partie génériques et récemment introduites au lycée.

Présentation des corpus de travail

Mon travail interroge donc l'histoire de la discipline français, dans des configurations disciplinaires différentes, depuis 1802, date de création des lycées impériaux. 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.

Un premier corpus est donc constitué par les textes officiels et institutionnels publiés depuis 1802. J'ai consulté quasi systématiquement la plupart des programmes et instructions officielles de l'enseignement secondaire depuis cette période.

Un deuxième corpus, moins systématique – l'exhaustivité est ici un idéal impossible à atteindre – est constitué autour des manuels scolaires : près de deux cents manuels et ouvrages méthodologiques ont été consultés, sur une période de près de deux siècles et demi². Pour l'un des chapitres³, j'ai rassemblé un corpus de 150 manuels, constituant ainsi une base de données importante. Mais pour les autres chapitres, j'ai essayé de composer des corpus de manuels représentatifs, ou du moins de prendre en compte la diversité des manuels, sans échafauder d'hypothèses hasardeuses à partir de manuels trop atypiques. Il reste que le problème de la

1. J'utilise ce terme dans un sens voisin de Kuentz (1972), qui propose de nommer ainsi l'ensemble des manipulations qui adaptent les œuvres littéraires à l'école. C'est aussi ce terme de « scolarisation » qu'emploie Chervel (2006) pour décrire les modifications et « la mise en conformité » d'une œuvre « avec les exigences du système éducatif qui fait appel à elle, des filières pour lesquelles elle a été retenue, de la classe dans laquelle elle sera utilisée et du rôle qu'elle sera appelée à jouer dans les activités scolaires ou périscolaires » (p. 478). Je reviens sur cette notion en conclusion générale.

2. Le plus ancien est la *Rhétorique* de Crevier (1765). Quant au *Traité des Études* de Rollin, dont la première édition date de 1726/1728, je le consulte dans une édition du XIX^e siècle (cf. *infra*, p. 40).

3. Il s'agit du chapitre 9, consacré à la scolarisation des romans de Balzac dans les manuels de textes (cf. *infra*, p. 327 *sqq.* et annexe 27 pour la liste complète des références).

représentativité des manuels est une question complexe¹. On peut s'appuyer sur certains indices pour évaluer l'importance de tel ou tel manuel, comme par exemple le nombre de rééditions ou tirages, lorsqu'ils sont indiqués par l'éditeur, ainsi que le statut ou le lieu d'exercice des auteurs (les auteurs les plus prestigieux et les plus reconnus étant longtemps ceux qui exercent dans les grands lycées parisiens, ou bien des inspecteurs). Certains travaux scientifiques récents permettent également d'identifier les manuels les plus importants : ceux d'Emmanuel Fraisse (1985, 1997, 1999) sur les anthologies scolaires ; ceux de Martine Jey (1993, 1998), pour la période 1880-1925 ; ceux d'André Chervel (2006, notamment p. 411-557 et 727-767), pour le canon scolaire des auteurs et les manuels de rhétorique et d'histoire littéraire². Enfin, certains outils bibliographiques donnent des listes des principaux manuels, comme le guide de Pierre Langlois et André Mareuil en 1958. Je donne au fur et à mesure, quand cela me semble utile, les raisons de mes choix de manuels dans tel ou tel chapitre.

Enfin, d'autres corpus, plus spécifiques, seront présentés plus en détail au fur et à mesure qu'on les rencontrera :

- Chapitre 5 : une petite enquête exploratoire auprès de 7 documentalistes, avec questionnaires et entretiens.
- Chapitre 7 : une enquête par questionnaire sur le « biographique » adressée aux enseignants de première (30 questionnaires reçus), traitée avec le logiciel Sphinx.
- Chapitre 8 : une enquête par questionnaire sur les « textes issus de l'héritage antique », adressée aux enseignants de sixième (32 questionnaires reçus), traitée avec le logiciel Sphinx.
- Chapitre 9 : un corpus de 150 manuels de textes parus entre 1880 et 2007, traité dans le cadre d'une base de données avec excel.
- Chapitre 10 : 75 copies de baccalauréat de la session 2005 (Épreuve anticipée de français).

1. D'autant que le recensement complet des manuels de français, dans le cadre du programme EMMANUELLE à l'INRP, n'est pas encore achevé.

2. Je ne cite ici que les travaux qui permettent d'identifier plus précisément les manuels de français les plus usités à telle ou telle époque. Je laisse donc de côté volontairement des travaux importants, mais plus généraux ou qui m'ont été moins directement utiles, sur la problématique des manuels, objet depuis une dizaine d'années de recherches historiques (en particulier Choppin, 1991, 1999), didactiques (par exemple Plane, 1999 ; Bruillard, 2005) et même linguistiques (*Études de linguistique appliquée*, 2002 ou Collinot et Petiot, 1998, par exemple).

**Partie 1. Formes scolaires des genres
littéraires dans la discipline *français***

INTRODUCTION

Un terme polysémique

Une des caractéristiques d'un mot comme celui de genre est son extrême polysémie. Avant de relever les occurrences du terme dans les textes officiels et dans les manuels, il me semble donc utile de faire un petit détour par le Dictionnaire de l'Académie Française¹, dont la sixième édition (1835) est contemporaine du début de la période qui nous intéresse ici, et que l'on peut confronter aux éditions qui ont suivi, jusqu'à la dernière (encore inachevée, mais qui va jusqu'à la lettre P, et qui a donc déjà traité le genre).

La notice « genre » du Dictionnaire comporte trois entrées principales ; la première est liée au terme « espèce » : « Il se dit de ce qui est commun à diverses espèces » (avec, dans cet ordre : le sens naturaliste, les sens logiques, puis l'extension comme synonyme d'espèce) ; la deuxième entrée part de ce rapprochement avec espèce et définit tout d'abord le genre comme « sorte, manière », puis en parlant des écrivains comme « style, manière d'écrire », puis plus généralement dans les Beaux-Arts comme « chacune de leurs parties ou divisions » (avec comme exemples le genre épique, didactique, descriptif, mais aussi les genres oratoires, ainsi que les genres en peinture, au théâtre, etc.) ; à ce deuxième sens se rattachent ensuite l'expression prise absolument : « peinture de genre », et enfin les genres en musique (« genre diatonique », « chromatique », etc.) ; pour terminer, une troisième entrée regroupe à la fois le genre grammatical masculin et féminin, et, « en physiologie » (précise le *Dictionnaire*), « le genre nerveux », c'est-à-dire « l'ensemble des nerfs distribués par tout le corps ».

Une première remarque s'impose : le terme de littérature n'apparaît pas dans cette notice, et les genres sont plus généralement affaire de « Beaux-Arts ». Il faut attendre la notice de la huitième édition (1932-35), assez peu différente par ailleurs de celle-ci, pour que soit accolée la Littérature aux Beaux-Arts. Mais en ce milieu du XIX^e siècle, la littérature est encore, toujours selon le Dictionnaire de l'Académie de 1835, « la science qui comprend la grammaire, l'éloquence et la poésie, et qu'on appelle autrement Belles-Lettres », ou bien « la connaissance des règles, des matières et des ouvrages littéraires », et, seulement dans

1. Les notices des sixième, huitième et neuvième éditions (respectivement de 1835, 1932-35 et édition en cours inachevée) sont en annexe 1.

une troisième acception, « l'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque » – troisième acception qui passe en première position dans l'édition de 1932-35, alors que le premier sens a tout simplement disparu.

Entre 1835 et 1932-35, la définition du « genre » n'a donc quasiment pas bougé. Dans l'édition actuelle, deux différences importantes peuvent être notées : les entrées sont toutes regroupées sous deux grandes acceptions du terme, et la deuxième, synonyme de « variété, sorte », correspond globalement au deuxième sens des éditions précédentes. Mais elle est reléguée en fin de notice, alors que la première acception, beaucoup plus fournie, distingue cinq grands sens différents, le premier correspondant au « genre humain » et les autres distinguant quatre domaines (« logique », « sciences naturelles », « littérature et beaux-arts » et « grammaire »). Et surtout, pour ce premier ensemble de significations, le genre a accédé au rang de « concept » :

Ensemble d'êtres, de choses ou d'espèces regroupés en fonction de leurs caractères communs ; le concept sous lequel on range cet ensemble.

De catégorie empirique et relativement floue, le genre est ainsi passé au rang de catégorie conceptuelle, dans une partie de ses acceptions du moins. Ce glissement est important dans la recherche qui est la mienne ici. Il ne s'agit pourtant pas d'inverser le processus, et de chercher dans la sphère scolaire les glissements de sens des dictionnaires : c'est au contraire en suivant le terme de genre dans les textes institutionnels et dans les manuels depuis la première moitié du XIX^e siècle que l'on verra à l'œuvre les changements sémantiques du vocable « genre », changements que les dictionnaires répercutent en partie, avec un temps de retard sans doute d'ailleurs.

Mais ce détour par les dictionnaires permet d'identifier assez clairement les utilisations spécialisées du terme, celles qui deviennent ensuite plus nettement conceptuelles (les parties ou divisions d'un art par exemple, ou les styles caractéristiques d'une manière d'écrire), et les utilisations plus générales, qui font du genre un synonyme de « sorte » ou de « manière », et qui sont nettement détachées dans l'édition actuelle du Dictionnaire de l'Académie, alors qu'elles n'étaient pas séparées dans les éditions précédentes. Ce détour confirme ainsi l'existence de plusieurs paradigmes du terme, dont l'un réservé aux beaux-arts et à la littérature, alors qu'un autre n'est en rien un terme spécialisé. On retrouvera ces deux acceptions concernant les genres rhétoriques.

Un concept hétérogène

Même si l'on s'en tient donc aux genres comme catégories des beaux-arts, et particulièrement comme catégories littéraires (que le terme apparaisse ou non, et au sens très large de catégories de textes), il faut partir d'une évidence : le concept de genre n'est en rien homogène, et sa définition ainsi que les catégories qu'il recouvre sont changeantes, au gré des époques, mais aussi selon les champs disciplinaires auxquels il est corrélé. Comme je le montrerai, il y a genre et genre, selon que l'on parle de genre rhétorique, de genre littéraire, de genre linguistique, selon que l'approche que l'on fait de la littérature est plutôt poétique ou historique, etc.

Cette hétérogénéité de la notion n'est pas propre à l'époque qui nous occupe ici, à savoir les XIX^e et XX^e siècles. D'une certaine manière, elle est constitutive même du terme, qui n'entre dans la langue française pour désigner une sorte de texte que tardivement : comme le montre Hélène Naïs (1984), dans une étude lexicologique et sémantique de la notion de genre, c'est Du Bellay qui le premier qualifie ainsi des formes poétiques, dans sa *Défense et illustration de la langue française : Quels genres de poèmes doit élire le poète français ?*, demande-t-il dans un intitulé de chapitre. Le mot coexistait avec d'autres qui caractérisaient plus spécifiquement la production littéraire de l'époque : *façon, manière, espèce, mode, style*, et *taille*, qui renvoyait à l'idée d'un « patron » de couturier¹. Mais il apparaît au croisement de plusieurs théories, ce que résume ainsi Karl Canvat (1999, p. 47) :

- À la fin du moyen âge, quatre grandes conceptions « théoriques » des « genres » – en fait, et ce n'est sans doute pas indifférent, des « triades » – sont donc en place :
- une conception « rhétorique » (*genus demonstrativum, deliberativum, judicialis*) ;
 - une conception selon les formes de la *représentation* (*genus imitativum, narrativum, mixtum*) ;
 - une conception selon les objets de la représentation (*tres status hominum : pastor otiosus, agricola, miles dominans*) ;
 - une conception « stylistique » (*genera dicendi : humile, medium, sublime*).

D'une certaine manière, et dès son origine, la notion de genre porte en elle différents paradigmes, qui se croisent, se superposent, s'additionnent ou s'excluent. Ce n'est pas en soi un problème, et elle n'est sans doute pas seule dans ce cas, y compris si l'on s'en tient aux

1. « [D]'un bout à l'autre de ce siècle (1400 – v. 1520), [...] demeure l'habitude de faire un traité séparé pour la technique de la versification, par opposition à la prose, de définir des patrons de plus en plus compliqués (les *tailles*) à la fois sur la longueur des vers, l'agencement des rimes, la disposition des strophes, avec l'idée que telle ou telle *matière* appelle plutôt telle ou telle *taille*, mais ceci est dû pour beaucoup à l'habitude générale de se référer à des modèles » (Naïs, 1984, p. 111 ; c'est elle qui souligne).

concepts scolaires. Mais c'est une donnée qu'il faut avoir présente à l'esprit lorsqu'on essaie de la suivre à travers les plans d'étude, les manuels et les époques. Si l'enseignement, comme on le verra, fait un usage certain du genre – le mot comme la chose –, c'est souvent en glissant d'un paradigme à l'autre, ou en en mêlant plusieurs, et l'on peut parfois voir surgir sous l'un des paradigmes un second, comme un palimpseste qui viendrait brouiller la lecture.

Cadre historique de la première partie

Le cadre de cette première partie est historique : pour comprendre ce que la discipline *français* fait des genres, il me semble en effet important de les replacer dans une perspective diachronique. Je poserai donc ici quelques jalons, qui permettent de distinguer trois moments différents dans l'histoire de la discipline, voire trois configurations disciplinaires.

Napoléon Bonaparte, prenant le pouvoir en 1802, réorganise entièrement l'enseignement secondaire pour former les cadres de la nation, et fonde l'Université¹, qui prend forme avec le décret du 17 mars 1808.

Outre sa grande stabilité, l'enseignement secondaire est marqué par un phénomène essentiel pour mon travail, celui de la montée en puissance de l'enseignement du français. Comme l'a montré André Chervel (2006), la question de l'installation d'un enseignement du français dans le secondaire est en effet l'objet, dès le début du XIX^e siècle, d'âpres batailles entre ses partisans et ses adversaires, et ce d'autant que la fondation napoléonienne des Universités a marqué un retour en arrière par rapport à la période d'avant la Révolution Française (2006, p. 49-51) :

La critique souvent féroce des études latines qui avait été formulée après 1750, la revendication d'un enseignement du français dans le secondaire semblaient pourtant avoir définitivement convaincu l'opinion. De toute cette agitation, il ne reste apparemment rien, à considérer la nouvelle réglementation qui s'installe dans les lycées et, après 1815, dans les collèges royaux. [...] Le carcan qui enserme l'enseignement public français résulte d'un accord passé entre la dictature napoléonienne et la corporation des maîtres de l'enseignement traditionnel. Il est renouvelé, non sans difficulté parfois, à chaque changement de régime. Cette réglementation despotique oppose une résistance opiniâtre à l'évolution générale de la société et des esprits. [...] À partir de 1820, la ligne dure de l'Université est combattue par les courants libéraux, et le recul sera graduel, avec des poussées offensives.

En 1840 par exemple, une épreuve orale d'explication de texte français est introduite pour la première fois au baccalauréat¹. Dans une circulaire publiée le 8 mai 1840 au Bulletin

1. L'Université est alors le nom que l'on donne au corps de fonctionnaires chargés de l'enseignement et de l'éducation publics. C'est également l'Université qui délivre les grades (baccalauréat, licence, doctorat).

PARTIE 1. INTRODUCTION

Universitaire (n° 3, p. 53-55), Victor Cousin, le ministre en exercice, demande ainsi aux recteurs en charge de l'examen que l'on ajoute aux épreuves du baccalauréat une épreuve de français :

Mais un point qui mérite de votre part et de la part de la Faculté un examen spécial, c'est l'introduction, dans l'épreuve de l'explication, d'un certain nombre de textes des classiques français, en prose et en vers, qui pourraient être analysés sous le rapport littéraire et même grammatical : car la langue nationale doit être étudiée avec autant de soin que les langues classiques de l'antiquité.

Certes, cette introduction ne marque pas immédiatement un véritable bouleversement dans les études secondaires, et le combat est encore loin d'être gagné, mais l'instauration progressive d'un enseignement secondaire sans latin² (« professionnel », « spécial », qui deviendra « moderne » en 1891 et sera intégré au secondaire – section D : langues-sciences – en 1902) va de pair avec la montée progressive d'un humanisme *moderne*, voire *scientifique* qui, s'il subit l'attraction de l'enseignement classique, n'est pas non plus sans influence sur lui (Falcucci, 1939).

On peut donc distinguer avant 1880 une première configuration disciplinaire, toute centrée sur le latin et les humanités classiques, mais dans laquelle la question du français se pose de façon récurrente et parfois polémique : si le français n'a pas encore accédé au rang d'une discipline à part entière, il commence ici et là à gagner du terrain.

La date de 1880 comme charnière entre deux périodes est classique et correspond à un tournant incontestable³ dans l'histoire de l'école : les lois républicaines transforment profondément et durablement le système scolaire français. De 1880 à 1885, les lois Jules Ferry réforment l'enseignement secondaire par une série de plans d'études. Cette même année 1880, les lois Camille Sée organisent l'enseignement des filles, jusque-là confié pour l'essentiel à l'Église et, en 1882, un arrêté fixe enfin les programmes, après d'interminables discussions ; ils trouveront leur forme définitive et leur équilibre en 1897 (Mayeur, 1977, p. 201). Un des leviers essentiels de ces réformes est la place que tiennent désormais les

1. Pour l'histoire du baccalauréat jusqu'en 1937, j'ai consulté la thèse de Jean-Baptiste Piobetta (1937), qui fournit en particulier les programmes de l'examen aux différentes époques.

2. Ce sont les lois Guizot de 1833 qui instaurent, au départ dans le primaire, cet enseignement « spécial », destiné essentiellement aux fils de famille aisés ; en 1863, Victor Duruy lui donne une nouvelle dignité en l'installant dans le secondaire (Chartier et Hébrard, 2000, p. 229). Les programmes de cet « enseignement secondaire professionnel » sont stabilisés en 1865, et la fondation en est achevée en 1866, avec la création d'un diplôme et la publication d'un guide pédagogique officiel de plus de 200 pages (Chervel, 1986, p. 265).

3. Même si, on le verra (par exemple à propos de la rhétorique, *infra*, p.36), elle est aussi parfois symbolique : les réformes de 1880, pour réelles et profondes qu'elles aient pu être, ont aussi entériné des changements déjà là.

auteurs français dans l'enseignement, ce que souligne ainsi le rédacteur des instructions de 1890¹ (cité par Chartier et Hébrard, 2000, p. 241-242) :

À tant de raisons de cultiver avec plus de foi et d'ardeur que jamais l'étude des classiques peut-être s'en ajoute-t-il aujourd'hui une nouvelle. Les grands écrivains français figurent à présent sur tous les programmes : dans l'enseignement spécial ils tiennent la première place, par les écoles supérieures de Saint-Cloud et Fontenay-aux-Roses ils pénètrent dans l'enseignement primaire pour l'élever et le vivifier. N'offrent-ils pas ainsi le lien que l'on cherchait pour unir entre eux, sur quelques points du moins, des enseignements si dispersés ? Du lycée à la plus modeste école de village ne peut-il ainsi s'établir une sorte de concert entre tous les enfants de la même patrie ?

La réforme de 1902 est la dernière étape de ce que Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (*id.*, p. 242) nomment un « processus instaurateur » : l'enseignement « spécial » devient « moderne », et il existe désormais deux voies, l'une orientée plutôt vers les sciences et l'autre plutôt vers les « lettres » ; l'enseignement des filles se rapproche de plus en plus de celui des garçons (les programmes ne deviendront indifférenciés qu'en 1924). Comme le font remarquer Chartier et Hébrard (*ibid.*, p. 243) : « Collèges et lycées prennent alors le visage qui restera le leur jusqu'aux années 1960 ».

À la fin des années 1950, les programmes de l'enseignement secondaire sont encore ceux de 1925 et 1938², à peine remaniés, longtemps considérés comme « la véritable charte des études littéraires secondaires » (*ibid.*, p. 264), et qui resteront en vigueur jusqu'en 1977. Mais de nombreux bouleversements traversent l'école après la seconde guerre mondiale, et si les programmes attendent la fin des années 1970 pour être véritablement modifiés, des changements importants s'opèrent dès les années 1960, dont certains sont essentiels en ce qui concerne la discipline française (Albertini, 1990, p. 89-90 ; cf. aussi Houdart-Mérot, 1998, p. 159-164) : arrivée importante dans le secondaire de nouveaux élèves ; réforme des baccalauréats, en 1965, qui remplace la vieille opposition entre séries classiques et séries modernes, héritée du système de 1902 et fondée sur le latin, par une nouvelle opposition fondée sur les sciences ; création d'un corps de professeurs de lettres modernes (avec une agrégation de lettres modernes en 1959-60). Ce sont d'ailleurs ces années 1960-1970 qui verront également la création en 1967 de l'Association française des professeurs de français

1. Dès 1885, le programme avait précisé dans une note que la notion de « classique » ne devait plus être réservée à la période « classique » : cf. *infra*, p. 216, note 2.

2. Jean Zay, alors ministre de l'Éducation Nationale, arrête en 1938 de nouveaux programmes pour les classes de « grammaire » de l'enseignement secondaire, ainsi que pour celles de l'enseignement primaire supérieur (qui reçoivent ainsi pour la première fois les mêmes programmes que les collèges et les lycées).

(devenue en 1973 l'AFEFE : Association française des enseignants de français) et des *Cahiers pédagogiques*, puis en 1974 de la revue *Pratiques*.

Ce n'est donc pas la parution en 1977 de nouveaux textes officiels qui marque la rupture avec l'époque précédente, et les textes viennent ici entériner, sans doute même parfois bien timidement, les mutations déjà amorcées. Il faut d'ailleurs dire un mot aussi de la réforme Berthoin de 1959, qui prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans, et modifie les structures des collèges à partir de la quatrième¹. Cette réforme n'a pas d'incidence directe sur l'enseignement du français. Mais elle marque un moment important dans le processus qui conduira au « collège unique » de la réforme Haby en 1975, qui remplace et unifie les deux types de collèges qui existaient jusqu'alors, et dont seul l'un des deux avait vocation à préparer au lycée. Dès le décret Berthoin en effet se fait jour le paradoxe qui sous-tend le collège : si les structures sont modifiées pour accueillir de nouveaux élèves, on essaie de plier les cours complémentaires et les CET aux exigences traditionnelles du secondaire ; ce sont les modèles des futurs bacheliers qui sont la référence, notamment la lecture expliquée et la lecture suivie. Ces tensions entre le désir de massification et le modèle traditionnel structurent encore l'enseignement secondaire à l'heure actuelle.

Pour suivre les évolutions de la notion de « genre » dans la sphère scolaire, je vais donc l'étudier à travers ces trois grandes périodes : la première, qui va du début du XIX^e siècle jusqu'en 1880, est marquée par les *humanités*, et donc par l'enseignement de la rhétorique (chapitre 1) ; la deuxième, de 1860² jusque dans les années 1960, voit se reconfigurer la poétique traditionnelle, sous la double influence de l'ouverture du corpus des textes et de l'histoire littéraire (chapitre 2) ; la troisième, des années 1960 jusqu'à maintenant, est marquée par la linguistique et des approches moins patrimoniales du corpus scolaire (chapitre 3). Pour chaque période, je m'attache à la fois à cerner la définition de la notion « genre », et en même temps à identifier les différentes catégories textuelles qu'elle recouvre.

1. Elle est constituée de deux textes : une ordonnance, qui décide de l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ; un décret, qui organise après l'enseignement primaire un cycle d'observation de deux ans (6^e 5^e) pour tous les enfants ; puis un cycle terminal achevant l'obligation scolaire ou débouchant sur une poursuite d'études.

2. J'ai donc choisi de faire se chevaucher deux périodes : 1860 correspond à la période à laquelle la rhétorique commence à être remise en cause (cf. *infra*, p. 35), laissant ainsi plus d'espace à la poétique.

CHAPITRE 1. L'HÉRITAGE RHÉTORIQUE

(1802-1880)

Au moment de quitter la Crimée, l'armée française visite le théâtre de la guerre et prend congé des braves qui, après l'avoir arrosée de leur sang, reposent dans le sein de la terre, à la fois glorieuse et fatale. Tableau et discours.

Sujet de baccalauréat ès-lettres, Toulouse, avril 1856¹.

Introduction

La refondation de l'Université sous le premier Empire marque un nouvel âge pour l'enseignement secondaire qui, comme le fait remarquer Antoine Prost (1968, p. 23), restera très stable tout au long du XIX^e siècle :

[E]n ce domaine, l'œuvre napoléonienne [a] été aussi durable qu'en d'autres. De fait, l'Université reçoit alors son visage presque définitif. Elle naît adulte, et si la Seconde République en altère les traits, pour l'essentiel elle reste, en 1880, ce que Napoléon l'a faite.

C'est aussi cette stabilité que souligne Françoise Mayeur (1981/2004), plus particulièrement en ce qui concerne les contenus de l'enseignement secondaire au XIX^e siècle : ils sont paradoxalement marqués par une grande permanence, malgré les nombreux plans d'étude² qui jalonnent le siècle (p.551) :

1. Cité par Chervel (1999, p. 302).

2. C'est cette instabilité que note Émile Durkheim par exemple, et qui lui semble le symptôme de la « maladie » de l'enseignement (1938/1990, p. 352-353) : « Ce qui frappe tout d'abord quand on entreprend de faire l'histoire des plans d'études au XIX^e siècle, c'est leur extraordinaire instabilité. On n'en compte pas moins de quinze qui se sont succédé les uns aux autres. [...] Le fait est instructif et mérite d'être retenu. On se plaint bien souvent aujourd'hui des variations trop fréquentes qui se sont produites dans les programmes au cours de ces vingt dernières années, et il arrive qu'on s'en prend à ces changements trop répétés de la crise que traverse actuellement l'enseignement secondaire. On voit que cette instabilité ne date pas d'hier ; qu'elle n'est

Cette instabilité de l'enseignement secondaire qui connut en un siècle quinze plans d'études différents est le trait qui fut le plus sensible aux contemporains. Mais après les mutations survenues au XX^e siècle, c'est bien au contraire l'unité de l'enseignement secondaire dans ses finalités, la relative stabilité de ses effectifs, la suprématie des humanités classiques qui apparaissent les caractères dominants.

Or cette refondation de l'Université et la création des Lycées (en 1802) qui lui est corrélée s'accompagnent d'un retour de la rhétorique, comme le montrent les travaux de Françoise Douay-Soublin (1992 et 1999, notamment). Latin et exercices oratoires reviennent en force, et le néo-classicisme de l'Empire réimpose la rhétorique, qui devient le paradigme dominant pendant une grande partie du siècle. La configuration disciplinaire de la majeure partie du siècle est ainsi marquée par un rapport particulier aux textes et aux genres, qui sont objets de production bien plus que de lecture. C'est après le tournant des années 1870-1880 que la *littérature* l'emporte sur les *belles-lettres*, la *poétique* sur la *rhétorique*, et la lecture sur l'écriture – du moins dans l'enseignement secondaire.

Je m'attacherai donc dans ce premier chapitre au « genre » comme catégorie de la rhétorique, entre 1802 et 1880, pour interroger son mode d'existence dans l'enseignement secondaire.

1. Tradition et enseignement rhétoriques

Avant d'être « littéraire », le genre est une catégorie rhétorique. Il a donc une existence ancienne et importante dans l'enseignement secondaire, longtemps marqué par la rhétorique et ses catégories.

1.1. L'enseignement de la rhétorique au XIX^e siècle

Avant de se pencher plus précisément sur la nature et le statut des genres « rhétoriques » à l'école, il faut les replacer brièvement dans l'histoire de l'enseignement de la rhétorique en France depuis le début du XIX^e siècle.

pas imputable à telles personnalités ou à telles circonstances particulières, mais qu'elle constitue un état chronique, depuis un siècle, et qui dépend évidemment de causes impersonnelles. Loin d'être la cause du mal, elle en est l'effet et l'indice extérieur ; elle le révèle plus qu'elle ne le produit. Si tant de combinaisons diverses ont été successivement essayées et si, périodiquement, elles se sont écroulées les unes sur les autres, c'est que jusqu'à hier on n'a pas voulu reconnaître la grandeur et l'étendue de la maladie à laquelle elles se proposaient de remédier. »

1.1.1. Particularités de la rhétorique scolaire au XIX^e siècle

Pendant une grande partie du siècle, la rhétorique est en effet la discipline qui enseigne l'art d'écrire, et elle est l'enseignement principal de la classe qui porte son nom¹. Le baccalauréat comporte à l'oral des questions de rhétorique (et une liste de notions est donc également au programme des classes), et à l'écrit une épreuve de discours latin, épreuve reine de la rhétorique. Cependant, si la rhétorique a régné sur l'enseignement secondaire depuis le XVII^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e siècle, Chervel (2006, p. 728 *sqq.*) rappelle que les cours de rhétorique des établissements scolaires ont connu des variations importantes, et que la rhétorique scolaire, à la fin du XIX^e siècle, est marquée par plusieurs évolutions : son intérêt s'est déplacé de l'*invention* et de la *disposition* vers l'*élocution*, au point qu'elle tend parfois à se restreindre à l'enseignement des figures² ; le corpus des exemples utilisés pour son enseignement est de plus en plus littéraire, et fait appel de plus en plus à des textes en langue française, et plus seulement latine ou grecque ; enfin, elle a intégré à son corpus de connaissances des savoirs propres aux « belles-lettres » : genres littéraires, style, courants littéraires, grands auteurs, etc. D'ailleurs, comme le souligne Aron Kibédi Varga (1970/2002, p. 11), et comme on peut le constater dans les traités de rhétorique en usage au XIX^e siècle, les exemples poétiques sont très nombreux, parfois autant que les exemples oratoires.

1.1.2. « Restauration » et « renaissance » de la rhétorique scolaire

L'enseignement de la rhétorique disparaît officiellement en 1880, lorsque les réformes de Jules Ferry suppriment le discours latin et le cours magistral de rhétorique.³ Il ne faut pourtant pas se tromper, et voir dans le XIX^e siècle le siècle de la mise à mort de la rhétorique, sacrifiée après des siècles de règne sur l'enseignement classique.

1. Il faut d'ailleurs attendre 1902 pour que la classe de « rhétorique » devienne la classe de « première ».

2. Cela dit, cette question de la restriction de la rhétorique aux figures est discutée. C'est Gérard Genette qui, le premier, a avancé en 1970, dans un article justement intitulé « la rhétorique restreinte », l'idée que « l'histoire de la rhétorique est celle d'une restriction généralisée » (p. 22), et que la rhétorique a été progressivement réduite aux figures, dans un mouvement qu'il qualifiait de « réduction tropologique » (p. 23). Ce faisant, il avait conscience de proposer, expliquait-il, « une vue plus que cavalière » de l'histoire de la rhétorique, qu'une « immense enquête historique » devrait « détailler et corriger » (p. 22). Françoise Douay-Soublin, qui a fait le travail qu'il appelait justement de ses vœux, dépouillant plusieurs centaines d'ouvrages de rhétorique du XIX^e siècle, a montré combien sa thèse est inexacte (1999, p. 1075) : « Sur nos 250 ouvrages en effet, 5 exactement se restreignent aux figures ». Le propos de Chervel doit donc être pris avec précaution, et ne pas être généralisé.

3. Je m'appuie ici essentiellement sur l'article fondamental de Douay-Soublin (1999) et sur le chapitre que Chervel (2006, p. 728-767) consacre au cours magistral de rhétorique.

Françoise Douay-Soublin (1994 ; 1999) a montré au contraire comment le XIX^e siècle a tout d'abord *restauré* la rhétorique, mise à mal et discréditée à la fin du XVIII^e siècle et tout au long de la Révolution Française, mais réhabilitée dans la première moitié du XIX^e, et encore très présente jusqu'à la fin du XIX^e, malgré les lois de Jules Ferry et son abandon officiel. Contrairement à ceux qui pensent que l'enseignement de la rhétorique est resté stable jusqu'aux réformes de la Troisième République (notamment Compagnon, 1983), elle dresse un tableau plus nuancé, faisant apparaître une chronologie en trois temps, « restauration », « renaissance » et « remise en cause », entre deux « éclipses » (1994, p. 150-151 ; c'est elle qui souligne) :

[J']admets qu'après l'*éclipse* révolutionnaire, 1792-1802, se manifeste dès l'Empire et le retour des congrégations, un mouvement de rétablissement de la tradition rhétorique, si désireux d'effacer l'expérience révolutionnaire, si désireux de s'ancrer dans la Chaire du XVII^e siècle, qu'il doit être considéré comme une *restauration*. À la Restauration, 1815, apparaît, avec une nouvelle génération d'enseignants, une rhétorique qui revient aux sources antiques et qui intègre l'expérience révolutionnaire tout en accompagnant la naissance de la Tribune politique : il s'agit là d'une véritable *renaissance*. Ce mouvement, dominant dans les années 40, est dispersé par le Second Empire, 1852, qui laisse seule en lice la rhétorique religieuse, alors à son apogée, et dont l'esprit de restauration a fini par s'ouvrir à la renaissance. Mais dès Victor Duruy 1863, sous la pression laïque de la philosophie, alliée à l'esthétique et au courant « grammaire et style » issu du sensualisme, la rhétorique est soumise par intimidation à une *remise en cause*, qui l'amène, de reniements en réformes, 1880-1890, à sa suppression progressive, effective en 1902 ; mais nous savons aujourd'hui que ce n'était là qu'une *éclipse*.

1.1.3. La rhétorique scolaire face à la littérature

La date de 1880 marque donc bien un tournant dans l'histoire de l'enseignement de la rhétorique, mais il ne faut pas être dupe de cette périodisation commode : si la « renaissance » se situe entre 1820 et 1850/60¹, l'influence de cet enseignement perdure bien au-delà de sa disparition officielle², y compris dans l'enseignement supérieur (Bompaire-Evesque, 2002). D'ailleurs, la classe de rhétorique ne perd son nom qu'en 1902 (pour devenir la classe de « première »). Et en même temps, la suppression du cours magistral de rhétorique en 1880 résulte de remises en cause plus anciennes. Comme le

1. Douay-Soublin (1999, p. 1151) qualifie également de « rhétorique tardive » la période 1855-1862, qui marque un point culminant de l'enseignement rhétorique.

2. Le *Mémento du baccalauréat de l'enseignement secondaire* (Le Roy, 1894) affiche encore, dans tout le chapitre « Notions de littérature classique », un pied de page « Rhétorique », et dans son introduction (p. 399), l'auteur précise : « Quoique la rhétorique proprement dite ne figure pas au programme, nous avons conservé dans ce *Mémento* les principales notions qui figuraient dans le précédent, parce que l'éloquence et ses divisions, les parties du discours, les figures fourniront certainement des questions, tant l'examen écrit qu'à l'examen oral ».

montre Chervel¹ (2006, p. 748-49), l'enseignement *systématique* de la rhétorique prend fin en effet dès le Second Empire, sous la pression de nouvelles épreuves du baccalauréat : entre 1853 et 1857, le discours latin y est remplacé par une « composition française ou latine », pour laquelle le cours de rhétorique n'est pas d'une grande aide. Quant aux questions de rhétorique, présentes à l'oral du baccalauréat depuis 1820 (soit sous ce seul intitulé, entre 1820 et 1840, soit parmi des questions « de littérature », à partir de 1840), elles sont complètement supprimées de 1852 à 1874. Certes, des « notions élémentaires de rhétorique et de littérature » subsistent, mais l'histoire littéraire commence à entrer dans les classes et dans les programmes, et la rhétorique cède la place à la « littérature », au point d'ailleurs que le plan d'études de 1874, s'il garde les « notions », supprime la liste des huit questions qui lui était annexée, et surtout met au programme des classes de lettres « l'étude de la langue et de la littérature française ». Lorsque Jules Ferry supprime la rhétorique, il ne fait donc que confirmer un mouvement déjà bien amorcé.

Cela dit, la rhétorique scolaire a marqué de son empreinte l'enseignement secondaire, ainsi que la définition du « genre ».

1.2. Genres de genres rhétoriques

Le genre est en effet l'un des éléments fondamentaux du *système* rhétorique² (Reboul, 1984/1990, p. 18), qui repose sur trois *genres* (le judiciaire, le délibératif et le démonstratif ou épideictique³) et quatre *parties* (l'invention, la disposition, l'élocution et l'action). Si l'enseignement de la rhétorique a généralement privilégié le travail et la réflexion sur les parties, et ce dès l'Antiquité, avec notamment l'enseignement de règles, de schémas et de techniques très sophistiquées (Marrou, 1948, tome 1, p. 291 *sqq.*), la question des genres est cependant l'une des premières abordées par Aristote dans sa *Rhétorique*, traité fondateur s'il en est, et pas seulement dans l'Antiquité : Douay-Soublin (1998) a montré l'« autorité de la

1. Il souligne à cet égard l'écart qui existe entre ce que disent les programmes et la réalité des classes : « Si l'histoire des disciplines scolaires devait s'en tenir à la lettre des plans d'études et de leurs circulaires d'application, c'est Jules Ferry qui aurait supprimé en 1880 le cours dicté de rhétorique et qui lui aurait substitué un cours d'histoire littéraire réparti sur les trois classes de lettres qu'on appelle alors "division supérieure". La réalité est différente. Comme toujours ou presque, l'innovation vient de la base, du corps enseignant, des centaines, des milliers de maîtres de l'enseignement, public et privé » (p. 748).

2. Entendu ici comme théorie de l'art du discours. Olivier Reboul (p. 5-8) distingue en effet trois significations au terme de rhétorique : l'art de persuader par le discours ; l'enseignement de cet art du discours ; la théorie de cet art. Ces trois sens sont, comme il le souligne, cohérents, et renvoient à une même réalité.

3. Le genre démonstratif est parfois appelé aussi épideictique, mais rarement dans les traités du XIX^e siècle. Je m'en tiendrai donc dans cette première partie à ce terme de démonstratif, sauf lorsque les auteurs utilisent un autre terme. En revanche, je le nommerai épideictique lorsqu'on le retrouvera dans les actuels programmes de la classe de seconde, puis que c'est sous ce terme qu'il a fait sa réapparition.

Rhétorique d'Aristote » chez les Jésuites, alors même qu'elle semble occuper une place secondaire auprès des traités latins (Quintilien et Cicéron notamment, mais aussi la *Rhétorique à Hérennius*, longtemps attribuée à tort à Cicéron), de Saint Augustin ou des grands prédicateurs, qui constituent ce que Marc Fumaroli (1980/1994) nomme « le “ciel des Idées” rhétorique ». Rappelons brièvement ici ce dont il s'agit.

1.2.1. Les « genres de cause » aristotéliens

Pour Aristote (éd. 1991, p. 93-94), les genres¹ de la rhétorique sont des genres « de cause », déterminés d'abord par les classes d'auditeurs, et sont liés aux périodes de temps et aux buts considérés : le délibératif a comme auditoire le juge qui siège dans une assemblée délibérante, il concerne ce qui sera dans le futur, et il a comme but, dit Aristote, « l'intérêt et le dommage » ; l'auditeur du judiciaire est le juge du tribunal, qui s'intéresse au passé, et qui vise le « juste ou l'injuste » ; enfin, le démonstratif s'adresse simplement à quelqu'un qui assiste sans avoir à juger, dans le présent : son but est donc principalement « le beau et le laid moral ». À la différence des genres de la *Poétique*, fondés sur les *modes* de la *mimèsis*, et donc sur des critères en quelque sorte internes aux textes, les genres rhétoriques d'Aristote se basent sur la situation d'énonciation et sont plutôt liés à ce qu'on appellerait maintenant des domaines du discours, ou des formations socio-discursives², le politique, le judiciaire et le discours d'apparat.

1.2.2. Les « genres de style » cicéroniens

Les traités de rhétorique traditionnels (cf. *infra*, p. 39) font coexister ces trois genres avec une deuxième acception du terme, empruntée également à la rhétorique antique (mais plutôt à Cicéron, particulièrement dans le *De Oratore*³), celle des genres de *style*, avec la fameuse

1. Il faut d'ailleurs préciser que nous traduisons généralement par « genre » ce qu'Aristote nomme en fait plutôt « espèce » : qu'il s'agisse de la *Rhétorique* ou de la *Poétique*, le terme grec utilisé est en effet *eidê* (espèce), et non *genos* (genre). Notre « genre » vient de la tradition latine, qui a souvent traduit *eidê* par *genus*. Cicéron par exemple parle des « genres » (*genera*) rhétoriques.

2. C'est en ce sens d'ailleurs que Jean-Michel Adam, dans un article récent, reformule le *genre*, contre le *type* (2005, p. 16-18 ; c'est lui qui souligne) : « Dans le cadre terminologique et théorique que je viens de rappeler, je dirai que *l'on ne devrait parler ni de typologie de texte, ni de typologie de discours*. Les typologies de discours doivent être remplacées par une réflexion sur les genres et la généralité. Les typologies de textes sont trop ambitieuses et impertinentes. [...] Si l'on tient à parler de « types » au niveau global et complexe des organisations de haut niveau, il ne peut s'agir que de types de pratiques socio-discursives, c'est-à-dire de *genres* (genres du discours littéraire, du discours journalistique, religieux, etc.). Un *genre* est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que dans celui de l'interprétation – un texte à une formation socio-discursive. »

3. Une grande partie du livre III d'Aristote est consacrée au style, mais la distinction des trois genres n'y apparaît pas. Aristote commence ainsi : « C'est maintenant le moment de parler de l'élocution ; et en effet, il ne suffit pas de posséder la matière de son discours, on doit encore parler comme il faut, et c'est là une

trilogie du sublime, du simple et du tempéré, que Cicéron associe aux trois grandes écoles d'éloquence, chacun des trois styles étant caractéristique d'une des écoles¹. Chez Aristote comme chez Cicéron et leurs successeurs, le style relève d'une des *parties* de la rhétorique, l'*élocution*, et est lié généralement aux *figures*. Les genres de style ne sont donc pas à mettre sur le même plan que les genres de cause : là où ces derniers concernent la structure d'ensemble du système et catégorisent des situations d'énonciation, les catégories de style visent un point particulier de la technique de l'orateur, dans la partie de sa pratique oratoire qu'est l'élocution. On voit bien pourtant comment l'on peut facilement glisser de l'un à l'autre, en attribuant à chaque situation une pratique langagière particulière, et en figeant l'association de telle situation et de telle pratique. J'aurai l'occasion de revenir sur la question, notamment avec la fameuse « roue de Virgile » (cf. *infra*, p. 44), qui a eu une importance non négligeable dans l'enseignement de la rhétorique.

2. Les genres rhétoriques scolaires

Qu'est-ce qu'un « genre rhétorique » à l'école, et dans quelle mesure est-il un concept disciplinaire ? C'est à ces questions que je vais maintenant tenter d'apporter des éléments de réponse, en analysant la rhétorique comme une *discipline d'enseignement* (au sens de Chervel, 1988/1998, p. 35 *sqq.*) avec son *noyau* propre (corpus de connaissances spécifiques et batteries d'exercices), ses *vulgates*, mais aussi avec ses pratiques de motivation et d'évaluation². Je m'appuie ici sur un double corpus : d'une part les principaux plans d'étude de la seconde moitié du XIX^e siècle (le plan Fortoul de 1852 ; ceux de Victor Duruy concernant l'enseignement classique et l'enseignement secondaire spécial ; et enfin celui de 1874, après la chute du second Empire) ainsi que les textes officiels régissant le baccalauréat entre 1840 et 1880 ; d'autre part, différents manuels ou ouvrages scolaires

condition fort utile pour donner au discours une bonne apparence. » (p. 298). Puis il évoque le « mérite principal de l'élocution », qui « consiste à ne tomber ni dans la bassesse, ni dans l'exagération, mais à observer la convenance » (p. 301). La suite du texte détaille ce qui permet justement d'user du style « convenable », mais ne typologise pas les styles comme le fera Cicéron.

1. Le style sublime est associé à l'école asiatique ; le style simple à l'école attique, et le tempéré à l'école rhodienne.

2. Analyser la rhétorique comme une discipline ne va pas de soi. Douay-Soublin (1999, p. 1127 ; c'est moi qui souligne) par exemple fait remarquer que l'on ne connaît pas les professeurs de rhétorique qui sont les auteurs des manuels de rhétorique du XIX^e siècle « *parce que la rhétorique ne s'est pas constituée en discipline autonome* ; ni pour l'enseignement secondaire avec une agrégation notamment, contrairement à la grammaire, aux lettres classiques puis modernes, à l'histoire, à la philosophie ; ni pour l'enseignement supérieur avec une chaire ». Cette remarque certes intéressante me semble cependant réduire la définition de la discipline scolaire, en conditionnant son existence à des incarnations institutionnelles qui sont un aboutissement plus qu'un préalable. Par ailleurs, l'approche disciplinaire est ici féconde.

représentatifs¹ de la période : l'incontournable *Traité des Études* de Rollin (dans une édition de 1855) et le non moins célèbre *Principes de la Littérature* de Charles Batteux² ; deux *Rhétorique française*, la première de Jean-Baptiste Crevier (1765), et la seconde de Louis Domairon (1822), ainsi que la *Nouvelle Rhétorique* de J.-V. Le Clerc (1823/1830) ; le *Cours de Littérature* d'Eugène Géroze (1857) ; deux éditions du recueil de textes de Noël et Delaplace, *Leçons Françaises de Littérature et de Morale*, la seconde édition de 1805 et la vingt-deuxième de 1836³ ; et enfin, une édition scolaire de *La Lettre sur les occupations de l'Académie Française* de Fénelon, tant pour le texte de Fénelon lui-même que pour l'« étude analytique, historique et littéraire », d'un certain abbé Bauron, qui précède⁴. Certains de ces manuels sont bien antérieurs à la période qui nous intéresse ici (notamment Batteux), mais tous sont encore en usage dans les classes de la première moitié du XIX^e siècle, au moins, et c'est à ce titre que je les consulte ici, justement dans des éditions du XIX^e siècle⁵. Cette permanence est d'ailleurs un indice intéressant d'une certaine permanence et stabilité des savoirs scolaires, notamment rhétoriques.

Je montrerai que les genres rhétoriques à l'école, loin d'être les catégories stables qu'ils ont l'air d'être, sont définis de manière mouvante et souvent ambiguë, parce que la rhétorique scolaire, inversant la démarche d'Aristote, les utilise en réalité comme des catégories préconstruites pour ranger les textes du corpus scolaire.

1. Tous les manuels appartiennent aux listes des ouvrages « approuvés par l'Université » (cf. Chervel, 1986, p. 350 ; cf. aussi Douay-Soublin, 1999, p. 1150, qui signale les traités de Géroze ainsi que les recueils de Noël et Delaplace dans son palmarès des auteurs à succès, établi selon le nombre de rééditions). Domairon était un ancien jésuite, et il fut le professeur de Napoléon Bonaparte à l'école Royale militaire de Brienne (Douay-Soublin, 1999, p. 1128). Il fut par ailleurs parmi les premiers inspecteurs généraux nommés après la création du corps en 1802, et participa à la Commission des livres classiques ; sa *Rhétorique française* et sa *Poétique française* font partie des ouvrages recommandés par cette commission, et sont novateurs par la place qu'ils accordent aux auteurs français (Leroy, 2002, p. 63-64). Pour Fénelon, cf. *infra*, p. 40, note 4.

2. Tout d'abord publié sous le titre *Cours de Belles-Lettres distribué par exercices* (1747-1748), il devient ensuite *Cours de Belles-Lettres, ou Principes de la Littérature* (1753) puis simplement *Principes de la Littérature* (1764) : cf. Chervel, 2006, note 9 p. 762. On peut ainsi suivre au fil des rééditions le passage des Belles-Lettres à la Littérature (sur le sujet, cf. Caron, 1992). Quant à l'édition que je consulte, elle date de 1802 pour les tomes 1 à 3 et de 1824 pour les tomes 4 et 5, et consiste (comme le signale l'avertissement du tome 1) en une réunion de trois ouvrages de Batteux, les *Beaux-Arts réunis en un même principe*, de 1746 ; le *Cours de Belles-Lettres distribué par exercices*, et la *Construction oratoire*, de 1763.

3. Le catalogue de la BNF signale 29 éditions entre 1804 et 1862. Sur ce manuel et ses auteurs, cf. *infra*, p. 54.

4. L'édition que je consulte date de 1897 mais il s'agit de la cinquième édition, et la recommandation de l'Archevêché de Lyon qui ouvre le volume est datée de 1878. Par ailleurs, la *Lettre* de Fénelon a été au programme de la classe de rhétorique de 1865 à 1941. Fénelon y développe en particulier un « Projet de rhétorique » (p. 85-100), mais également un « Projet de Poétique » (p. 100-120), suivi de trois « projets de traités » : sur la tragédie, la comédie et l'histoire. J'aurai l'occasion d'y revenir dans les chapitres suivants.

5. À part Crevier, mais une édition de sa *Rhétorique* est encore rééditée en 1812, d'après le catalogue de la BNF.

2.1. Des catégories apparemment stables

Si l'on examine les questions de rhétorique au baccalauréat ainsi que les manuels, les genres apparaissent comme des catégories relativement stables tout au long du XIX^e siècle.

2.1.1. Les genres dans les questions de rhétorique au baccalauréat

Dans la première moitié du XIX^e siècle, la rhétorique est une épreuve du baccalauréat, et elle fournit donc des questions d'oral : dans ce contexte, les candidats peuvent être amenés à définir les trois genres de cause ou les trois genres de style. Douay-Soublin (1999, p. 1143-1144), évoquant la « remarquable stabilité » des questions de rhétorique entre 1820 et 1890¹, reproduit celles de l'académie d'Aix-en-Provence en 1827, et les premières portent justement sur les « trois genres de causes. Caractère de l'éloquence dans ces trois genres. Règles générales que l'orateur doit observer dans ces trois genres ». Le manuel de J.-V. Le Clerc, *Nouvelle Rhétorique*, dont la première édition date de 1823 et qui fournit en fin de volume (p. 411-412) une « Série de questions à l'usage de ceux qui se préparent aux Examens dans les classes de Rhétorique et à la Faculté des Lettres », prévoit vingt questions, libellées comme autant de « matières » à développer ; la deuxième propose ainsi : « Des trois Genres, démonstratif, délibératif, judiciaire ».

À ces questions font écho celles publiées en 1840 par le ministère de Victor Cousin, qui remplace au programme du baccalauréat ès-lettres les questions de rhétorique par des « questions littéraires ». Il serait trop long de reproduire ici la liste entière (cf. Piobetta, 1937, p. 748-749), puisqu'elle comporte cinquante questions², classées selon quatre rubriques : « de la littérature en général », « poésie », « éloquence » et « histoire littéraire ». Les questions d'« éloquence » sont bien évidemment des questions de rhétorique, et deux des vingt-neuf questions concernent les catégories traditionnelles des genres oratoires et des genres de style :

Éloquence

- 8. De l'ancienne division de l'éloquence en trois *genres*.
- 30. De l'ancienne distinction des trois *genres* de style.

1. Elle passe cependant sous silence la relative longue période (1852-1874 ; cf. *supra*) pendant laquelle les questions de rhétorique ont purement et simplement disparu de l'oral du baccalauréat.

2. Le programme du baccalauréat ès-lettres comportait alors 500 questions, dont 150 pour l'épreuve de l'explication de textes, et 350 pour les questions (en philosophie, littérature, histoire, géographie, mathématiques et physique-chimie), qui étaient tirées au sort. L'examinateur n'était donc pas maître de ses questions, et ce système favorisait toute une industrie de préparateurs, qui assistaient aux épreuves orales et fabriquaient des manuels indiquant la meilleure façon de répondre à telle ou telle question (cf. Piobetta, 1937, p. 69, qui dit que l'épreuve était alors sous « le règne du manuel »).

Les genres apparaissent donc dans les questions du baccalauréat comme des notions assez stables, directement héritées de la tradition antique.

2.1.2. Les genres dans les manuels

Cette stabilité se retrouve – en apparence du moins : on verra plus loin que cela n'est pas si simple – dans les manuels, qui consacrent tous plusieurs pages à la définition des genres de style et des genres d'éloquence. Ils se réfèrent généralement aux auteurs antiques : Rollin intègre dans son propos de longs passages extraits de Démosthène, de Cicéron, « modèles d'éloquence les plus parfaits », ainsi que de Saint Augustin, entre autres prédicateurs ; Gérusez quant à lui prend la peine d'expliquer en deux ou trois pages pourquoi la division d'Aristote sur les trois genres d'éloquence est tout à fait pertinente, malgré les critiques, et renvoie en note à l'« excellente traduction de M. Bonafous » ; Le Clerc annonce (p. IX) qu'il suivra l'« ordre méthodique » d'Aristote, « que toutes les innovations faites depuis quelques temps n'ont pu parvenir à remplacer » ; Fénelon ouvre son « projet de rhétorique » par une énumération des « célèbres auteurs » que sont Cicéron, Quintilien, Lucien et Longuin, et reformule les trois genres de style à partir de Saint Augustin. D'autres s'en tiennent à « la division commune qui est bonne et censée » (Crevier, 1765, p. 16), ou à une formulation impersonnelle : « On réduit généralement tous les grands discours [...] à trois genres », écrit ainsi Domairon (1822, p. 295), reprenant visiblement la formule de Batteux, qui commençait ainsi son chapitre sur les « différents genres d'oraison » (tome 4, p. 16) : « On les réduit ordinairement à trois ». Mais Batteux terminait en prenant de la distance par rapport à la tradition antique (*id.* p. 24) :

Ce n'est pas sans raison que quelques rhéteurs modernes ont pris la liberté de regarder comme peu fondée cette division si célèbre dans la rhétorique des anciens.

Cicéron, Aristote, Quintilien, Saint Augustin, tous les grands théoriciens de la rhétorique sont donc convoqués pour définir les genres, genres de style ou genres de « cause »¹, généralement rebaptisés « genres d'oraison », « genres d'éloquence » ou « discours oratoires ».

1. Seul des traités que j'ai consultés, celui de Crevier reprend ce « genre de causes », directement emprunté à Aristote.

2.2. Le genre rhétorique : une catégorie ambivalente

Mais cette apparente stabilité masque parfois une forme d'instabilité, et le genre rhétorique est en réalité une catégorie ambivalente, écartelée entre genres de cause et genres de style.

2.2.1. Genre de style *ou* genre de cause : un terme ambivalent

L'apparente stabilité du genre s'accommode en effet assez bien de l'ambivalence du terme, entre « genres » de style et « genres » de causes. On retrouve cette double acception dans tous les manuels, qui définissent les deux notions sans que cela soit signalé comme problématique. « Genres de style » (« Genres d'écrire », dit Rollin qui traduit Cicéron et ses *genera dicendi* au plus près) ou « genres d'éloquence », le contexte suffit à lever l'ambiguïté. Il est clair pourtant que, dans les deux cas, on ne parle pas du même « genre », et que le mot est employé dans deux sens différents, comme le signalait le *Dictionnaire de l'Académie Française* (1835, cf. *supra*, p. 26) : le « genre » de cause est une « division » de l'éloquence ; le « genre » de style est une « manière d'écrire ». C'est ce deuxième sens que l'on retrouve sans doute aussi dans le programme de 1852, qui prévoit comme « exercices français » en classe de troisième des « récits et lettres d'un genre simple » et en classe de seconde des « récits, lettres, descriptions de divers genres ». Cette formulation, qui disparaît des programmes suivants, ne correspond visiblement pas au genre comme « division » des Beaux-Arts, mais se réfère plutôt à la théorie des genres de style – à moins qu'il ne s'agisse du sens encore plus général, et que genre ici soit synonyme de manière.

En tout cas, les choses semblent simples : d'un côté des catégories génériques (les genres d'éloquence) ; de l'autre, des catégories stylistiques (les genres de style), parfois plus proches des tons ou des registres (cf. *infra*, p. 125 *sqq.*) que de ce qu'on nommerait maintenant genre. Et l'on sait quels succès ont eu les approches stylistiques¹ pendant une bonne partie des XIX^e et XX^e siècles, notamment après l'affaiblissement de la rhétorique². D'ailleurs, même dans les manuels de rhétorique, les catégories de style prennent souvent beaucoup plus de place que les catégories d'éloquence, et on voit se développer toute une

1. Je passe rapidement sur la question, qui n'entre pas directement dans ma recherche. Mais il est clair que ces approches furent au moins aussi diverses et complexes que les approches génériques. Cf. par exemple Gilles Philippe (2002) qui étudie un « moment » particulier de l'approche des styles littéraires, le « moment grammatical » des années 1890-1940.

2. La linguistique des années 1970 n'a d'ailleurs eu de cesse d'en démontrer l'absence de fondements théoriques (par exemple Genouvrier et Peytard, 1970 ; *Langue française*, 1969, ou Ducrot et Todorov, 1972 ; cf. aussi Compagnon, 1998, chapitre 5). La notion revient actuellement dans divers champs disciplinaires, où elle fait l'objet d'un questionnement épistémologique, notamment en didactique (cf. par exemple *Le Français aujourd'hui*, 1996 et *Pratiques*, 2007b).

théorie du style : Domairon (1822) par exemple consacre toute la première partie de sa *Rhétorique* (près d'un tiers du volume) aux « ornements du discours », et, après quelques « notions préliminaires », développe toute une théorie du style, ses « qualités » (chapitre 1), le « style figuré » (chapitre 2), les « différentes espèces de style, et [les] figures des pensées » (chapitre 3). On connaît la célèbre citation de Buffon (1753/1961, p. 24), « le style est l'homme même » : elle pourrait être en exergue dans bon nombre de manuels du XIX^e siècle¹. Mais dans les « genres de style », c'est le style qui prime, non le genre ; c'est la nature du style qu'il importe d'interroger, et moins la nature du genre.

2.2.2. Genre de style *et* genre de cause : un terme ambigu

Pourtant, si dans les manuels de la première moitié du XX^e siècle, les « genres de style » ont visiblement été annexés par une stylistique qui se veut indépendante de la rhétorique, en revanche, dans les traités de rhétorique de la seconde moitié du XIX^e siècle, styles et genres entretiennent des relations plus complexes et les genres de style désignent parfois des catégories génériques. En effet, la tradition du moyen âge avait, à la suite de Donat dans son commentaire de Virgile, lié les trois styles à trois œuvres de Virgile : style familier et *Bucoliques* (poésie pastorale) ; style moyen et *Géorgiques* (poésie didactique), style noble et *Énéide* (poésie épique). Cette typologie, connue sous le nom de « roue de Virgile », qui indique pour chaque style le type de personnage qui convient, ainsi que le type d'animal, d'instrument, de lieu et même d'arbre, fait correspondre à chaque style un genre poétique – et à chaque genre poétique un style, hiérarchisant dans le même mouvement genres et styles, thèmes et formes, expression et composition, et figeant en même temps les styles et les genres, comme le souligne joliment Georges Molinié (2002, p. 570) :

Cette conception, dominante durant près de vingt-quatre siècles en Occident, et notamment en France, a donné souvent du littéraire une impression de drapé un peu funèbre.

Sans aller donc jusqu'à faire des genres de style les ancêtres des genres², il est clair qu'on ne peut pas les dissocier, ni écarter définitivement les genres de style comme ne relevant pas des

1. Elle est d'ailleurs paraphrasée par Gustave Merlet dans le rapport qu'il présente en 1889 au ministère de l'instruction publique, au nom de la sous-commission pour l'enseignement du français (p. 19) : « En résumé, ces devoirs [lettres, analyses et petites dissertations], moins étrangers que les autres à la vie quotidienne, seront un nouveau moyen d'enhardir la sincérité des intelligences et la candeur de ces échappées furtives qui, ressemblant à des confidences, découvrent des traits de physionomie individuelle, rapprochent l'écolier du maître par un lien sympathique, et permettent de dire : “Chez le lycéen, le style c'est déjà l'homme” ».

2. Comme semble le faire Antoine Compagnon dans un raccourci un peu rapide (1998, p. 200) : « Or les trois sortes de style sont aussi connus sous le nom de *genera dicendi* : ainsi, c'est la notion de style qui est à

catégories génériques : dans la tradition rhétorique, les deux peuvent se superposer¹. Cette ambiguïté se retrouve ainsi dans certains manuels, qui définissent *trois* sortes de genres : Domairon (1822), par exemple, différencie tout d'abord trois « espèces de style » (simple, tempéré et sublime, p. 63), puis trois « genres d'éloquence » (simple, fleuri ou sublime, p. 148) et enfin différentes « espèces de discours oratoires » (p. 295) – *espèces* qui deviennent des *genres* dans le chapitre lui-même. On s'y perdrait presque. Et il est difficile, malgré les précautions oratoires de l'auteur², de comprendre la nécessité de différencier ainsi « espèces de style » et « genres d'éloquence », sinon par le souci d'actualiser dans des textes précis les trois styles. Mais l'excès de catégorisation me semble avoir ici l'effet contraire à celui qui est sans doute escompté, et brouille les catégories plus qu'elle ne les éclaire.

2.2.3. Genre ou espèce : hésitation lexicale et notionnelle

Par ailleurs et même si l'on s'en tient aux genres de causes, c'est-à-dire aux catégories plus proprement *génériques* de la rhétorique, la notion n'est pas toujours très stable. Dans les manuels que j'ai consultés, une forme d'instabilité *lexicale* fait parfois passer du « genre » à l'« espèce »³, dans le même manuel et pour le même objet : Domairon (1822) intitule un chapitre « Des différentes espèces de discours oratoires » (II, 2, p. 295) alors que, dans le texte même du chapitre, il utilise le terme de genre ; Gérusez hésite lui aussi, d'un chapitre à

l'origine de celle de genre, ou, plus exactement, c'est à travers la notion de style (et la théorie des trois styles classant les discours et les textes) que les différences génériques ont longtemps été traitées ». Si la deuxième proposition est incontestable, la première l'est moins : pour les genres rhétoriques aussi, c'est le terme de *genera* qui est employé, par Cicéron par exemple. Et chez Aristote, comme je l'ai déjà signalé, c'est le même *eidê* qui désigne indifféremment genres poétiques et genres de cause.

1. Michel Le Guern (1982) montre comment la perspective cartésienne conduit les théoriciens de la fin du XVII^e siècle à rompre avec la théorie traditionnelle des trois fonctions du discours pour ne garder que les deux qui peuvent fonder une rhétorique cartésienne, instruire et persuader (p. 68) : « dans la perspective cartésienne [...], le discours ne peut s'adresser qu'à l'entendement et à la volonté ». Et comme la division classique des trois styles ne se justifie donc plus, on se tourne vers une autre classification, fondée cette fois sur une typologie des genres littéraires. Mais les deux traditions coexistent longtemps, au moins à l'école : « En face de ce courant qu'illustreront, entre autres, Batteux et Marmontel, la résistance de la tradition rhétorique s'affirme jusqu'à Domairon, au début du XIX^e siècle, et même jusqu'à Héguin de Guerle, qui publie en 1836 une *Rhétorique française* et une *Poétique française*. Mais, à ce moment-là, le parti de la rhétorique n'est déjà plus que le parti des professeurs. »

2. Domairon précise au début de son article sur les « genres d'éloquence » (p. 148) : « Quoiqu'ils ne doivent pas être confondus avec les trois styles auxquels on donne le même nom, il est cependant vrai de dire que de justes notions de ceux-ci aident beaucoup à se former une idée nette de ces trois genres d'éloquence. »

3. Je laisse de côté une autre opposition entre le « genre » et l'« espèce » pris dans une acception différentes, comme catégories de l'*invention*, au sens où ces deux termes sont des *lieux communs* de la rhétorique. Par exemple dans Crevier (1765, p. 53-54) : « Genre et espèce sont des idées corrélatives, qui se prêtent du jour mutuellement, et dont l'une ne peut même être entendue sans l'autre. [...] Le genre contient sous soi plusieurs espèces. La vertu est genre par rapport à la prudence, à la justice, à la force, et à la tempérance. L'espèce est donc renfermée dans le genre. [...] Ce qui convient au genre, convient à l'espèce. [...] Mais on ne peut pas conclure de l'espèce au genre. [...] Il faut que l'Orateur ait ces principes dans l'esprit et si, par exemple, le genre lui donne gain de cause, il doit ramener l'espèce particulière qu'il traite à la thèse générale : parce que ce qui est vrai du genre est vrai de l'espèce ».

l'autre, entre les deux termes. La distinction entre genre et espèce n'est visiblement pas réellement fixée, et les trois styles eux aussi sont tantôt des « genres » (chez Géroze, par exemple), tantôt des « espèces » (chez Domairon). À cette hésitation lexicale s'ajoute quelquefois une instabilité *notionnelle* : le genre est-il *synonyme* d'espèce, ou bien désigne-t-il une catégorie plus large ? Géroze, qui fait parfois des deux mots des synonymes, fait occasionnellement de l'espèce une division du genre, expliquant ainsi que « le genre oratoire se subdivise en espèces d'après la nature des sujets, ou même suivant le lieu dans lequel s'exerce l'éloquence ».

2.3. Catégories génériques et listes de genres : des cadres instables

Il faut enfin relever une autre forme d'instabilité, cette fois dans la *définition* même des catégories génériques, et dans les *listes* de genres qu'elles recouvrent : s'agit-il des catégories antiques, ou faut-il élargir la notion pour y faire entrer des genres plus modernes, en particulier religieux ? Douay-Soublin (1999, p. 1089-1090) évoque ainsi l'extension qu'ont connue les genres oratoires depuis le XVII^e siècle :

Aux trois genres d'éloquence distingués par Aristote [...], la rhétorique française du XVII^e siècle, se modelant sur ses propres institutions, sans tribune politique, avait substitué une expression duelle, « la chaire & le barreau », opposant prioritairement l'éloquence « sacrée » du prédicateur et l'éloquence « profane » de l'avocat ou du ministère public, auprès de qui vinrent se ranger ensuite l'académicien, rendant intelligibles de savantes recherches, puis l'homme de lettres, historien ou moraliste, se faisant par écrit « avocat » d'une grande cause. Or les dictionnaires du XIX^e siècle (Boiste, 1800 ; Bescherelle, 1846 ; Larousse, 1901) mettant les écrits à part, s'accordent pour assigner à l'éloquence cinq genres majeurs – « éloquence religieuse, judiciaire, parlementaire, militaire, académique » – rapportés à cinq lieux d'exercice : « la chaire, le barreau, la tribune, les camps, l'Université ».

Les manuels sont partagés sur le sujet. Certains s'en tiennent au cadre antique (la triade judiciaire, délibératif, démonstratif), d'autres le revisitent, pour prendre en compte d'autres textes que le corpus antique (les orateurs modernes, les textes religieux, etc.), et les catégories sont donc instables d'un auteur à l'autre. Par ailleurs, si l'on regarde du côté des genres que recouvre chaque grande catégorie (les oraisons funèbres, les discours académiques, etc.), on se retrouve avec des listes également différentes, et parfois hétérogènes. Je vais donc étudier ces deux niveaux, leurs caractéristiques, leurs

articulations, etc. Pour éviter les confusions terminologiques, je vais distinguer dans ce chapitre les « catégories génériques » (les trois grands genres) et les « genres » eux-mêmes¹.

2.3.1. Rollin : un cadre prétexte

Rollin annonce bien trois catégories génériques, mais ce ne sont pas celles d'Aristote : il ajoute en effet aux deux catégories françaises (le barreau et la chaire) une troisième, celle de « l'Écriture sainte ». Mais il prend la précaution d'introduire cette troisième catégorie par une assez longue présentation, pour qu'on ne « confonde pas [les livres sacrés] avec ceux des auteurs profanes », et qu'on comprenne bien surtout que l'éloquence des « écritures saintes » est faite de simplicité. Il poursuit donc (tome 2, p. 108) :

Si donc, malgré cette simplicité, qui est le vrai caractère des Écritures, on y trouve des endroits si beaux et si éclatants, il est très remarquable que cette beauté et cet éclat ne viennent point d'une élocution recherchée et étudiée, mais du fond même des choses qu'on y traite, qui sont par elles-mêmes si grandes et si élevées qu'elles entraînent nécessairement la magnificence du style.

Non seulement donc les catégories de Rollin ne sont pas celles d'Aristote, mais les critères de définitions de ces catégories sont hétérogènes : celles de la chaire et du barreau sont déterminées par des lieux de parole, des formes sociales d'éloquence, et l'on reste donc dans la tradition antique ; en revanche, c'est son contenu, « le fond même des choses qu'on y traite » qui signe l'appartenance de l'Écriture sainte à l'éloquence. Rollin a donc conservé une triade, à la manière de celle d'Aristote, mais c'est juste un cadre qui permet d'aligner des catégories de natures différentes (les catégories des Jésuites et les écrits bibliques). Dans le fond, les catégories génériques n'intéressent pas véritablement Rollin, et si l'on regarde cette fois du côté des listes de genres correspondant à chaque catégorie, on retrouvera cette même indifférence : Rollin cite très peu de genres (les *plaidoyers* et les *harangues* pour le barreau), mais reformule longuement Cicéron (pour le barreau) et Saint Augustin (pour la chaire), développe (toujours à propos de la chaire) les devoirs de l'orateur chrétien, qui doit étudier les écritures saintes et les pères de l'Église, puis consacre un long chapitre aux textes bibliques, à leur grandeur, leur beauté, en terminant par une analyse des figures. On a le sentiment que les « genres d'éloquence » (catégories et genres) ont servi de prétexte à un cours sur quelques grands auteurs (Cicéron, Saint Augustin en particulier) et sur la *Bible* –

1. Pour des raisons similaires, Aron Kibédi Varga (1970/2002, p. 29) propose de distinguer les « genres de la rhétorique » (judiciaire, délibératif et démonstratif) et les « genres oratoires » (oraison, discours, etc.). Je préfère cependant la distinction entre « catégories génériques » et « genres », qui a le mérite de pouvoir être réutilisée, cette question des niveaux de genre étant récurrente.

cours dont l'objectif est bien sûr éminemment moral. Pour le dire autrement, les genres sont nettement revisités pour servir des objectifs propres à l'enseignement de l'époque, tourné vers les auteurs antiques et les textes bibliques¹. Mais Rollin ne cherche en aucune manière à rendre compte des genres modernes tels qu'ils peuvent exister dans la sphère sociale ou dans l'histoire récente.

2.3.2. Batteux : mélange des genres et vertus morales

Batteux part des trois genres aristotéliens. Mais, après les avoir présentés assez brièvement, il émet de sérieuses réticences, d'ordre théorique. Il montre d'abord que la distinction des genres est artificielle, puisqu'ils se mélangent en réalité sans cesse (1824, tome 4, p. 23-24) :

[I] ne faut pas croire que ces trois genres soient tellement séparés les uns des autres, qu'ils ne se réunissent jamais : le contraire arrive dans presque tous les discours. Que sont la plupart des éloges et des panégyriques, sinon des exhortations à la vertu ? On loue les saints et les héros pour réchauffer notre cœur et ranimer notre faiblesse. On délibère sur le choix d'un général : l'éloge de Pompée déterminera les suffrages en sa faveur. [...] Il n'y a pas jusqu'au genre judiciaire qui ne rentre en quelque sorte dans le délibératif, puisque les juges sont entre la négative et l'affirmative, et que les plaidoyers des avocats ne sont que pour fixer leur incertitude, et les attacher au parti le plus juste.

Il peut donc conclure ainsi :

En un mot, l'honnêteté, l'utilité, l'équité, qui sont les trois objets de ces trois genres, rentrant dans le même point, puisque tout ce qui est vraiment utile est juste et honnête, et réciproquement ; ce n'est pas sans raison que quelques rhéteurs modernes ont pris la liberté de regarder comme peu fondée cette division si célèbre dans la rhétorique des anciens.

Ce faisant, Batteux reformule les catégories d'Aristote : chez Aristote, le délibératif vise « l'intérêt et le dommage », et le démonstratif « le beau et le laid moral » ; chez Batteux, respectivement l'« équité » et l'« honnêteté ». La critique de Batteux est bien d'ordre philosophique, mais sa reformulation des catégories aristotéliennes est essentiellement morale : honnêteté, équité et utilité sont ici des vertus, plus que des visées objectives.

1. C'est encore le cas dans une grande partie du XIX^e siècle, puisque les évangiles et les actes des apôtres en latin, ou encore les « Maximes tirées de l'écriture sainte, par Rollin (texte latin) » sont au programme des classes de sixième et de cinquième entre 1811 et 1880. À partir de la quatrième, ce sont les textes *grecs* qui sont au programme : en quatrième, les évangiles ; en troisième, les Pères de l'Église (cf. Chervel, 1986).

2.3.3. Crevier : un cadre antique inadapté

Crevier adopte un autre système. Il essaie de concilier les trois genres d'Aristote et l'époque contemporaine. Il part donc des trois catégories d'Aristote, qu'il définit selon leur objectif : « louer ou blâmer, conseiller ou dissuader, accuser ou défendre ». Puis il présente d'abord les discours qui « sont très usités parmi nous », à savoir les discours démonstratifs, parmi lesquels il fait figurer aussi bien les oraisons funèbres que les « panégyriques des Saints », précisant également (p. 17) :

On peut encore rapporter au genre démonstratif les Harangues par lesquelles s'ouvrent les Audiences dans les Compagnies de Judicature, & les Leçons publiques dans les grandes Écoles, les Compliments aux Puissances, les Discours qui se font aux réceptions en certaines Académies, & quelques autres semblables.

Il ajoute à cette liste déjà assez hétéroclite « les félicitations sur un heureux événement, les Épithalames, les Discours par lesquels on célèbre la naissance de l'héritier du Trône ou celui d'une grande Maison, les remerciements, et au contraire les plaintes et les doléances ». On le voit, presque tous les genres de discours de son époque appartiennent au démonstratif. En revanche, il ne donne quasiment pas d'exemple de genres appartenant au délibératif, parce que, explique-t-il, cette catégorie n'a plus vraiment lieu d'être sous le régime monarchique : dans le conseil que préside le Roi et où siègent peu de ministres, « les grands ornements de l'Éloquence seraient déplacés ». Ce qui a le plus d'affinité avec le délibératif, poursuit-il, ce sont les « sermons qui se prononcent dans nos temples », « puisqu'ils ont ordinairement pour but d'exhorter à la vertu et de dissuader le vice »¹ (p. 19). Enfin, pour ce qui concerne le judiciaire, il insiste là aussi sur la grande différence entre les lois antiques et les lois contemporaines, en tentant quand même de montrer que, malgré tout, « notre Barreau est sans doute un grand et magnifique théâtre pour l'Éloquence. » (p. 20).

À la différence de Rollin, Crevier convoque donc les catégories génériques héritées d'Aristote, mais c'est pour constater leur inadéquation à décrire l'éloquence de son époque.

1. La *Nouvelle Rhétorique* de J.-V. Le Clerc, dont la première édition date de 1823 reprend presque mot pour mot cet argumentaire, en ce qui concerne les genres délibératifs. Le Clerc lui aussi choisit les catégories d'Aristote, en concluant ainsi (p. 8) : « Nous avons suivi la division reçue depuis Aristote ; mais nous remarquerons que ces trois genres ne sont pas tellement séparés, qu'ils ne se réunissent jamais : le contraire arrive dans la plupart des discours. »

2.3.4. Tensions entre les cadres rhétoriques issus des traditions antique et française

D'autres auteurs vont jusqu'au bout de cette logique : puisque les catégories aristotéliennes ne permettent plus de décrire l'éloquence contemporaine, autant les évacuer. Ainsi, Domairon et Gérúzez adoptent-ils tous deux une stratégie assez semblable : signaler les catégories antiques, et les abandonner aussitôt en proposant d'autres genres. C'est ce que fait très nettement Domairon, dans une argumentation, un peu cavalière, mais pleine de prudence jusque dans sa formulation (p. 295-296 ; c'est lui qui souligne) :

On réduit ordinairement tous les grands discours, tous les discours vraiment oratoires, à trois genres, qui sont le genre *démonstratif*, le genre *délibératif*, le genre *judiciaire*. [...] Quoique ces trois genres sont distingués entre eux, ils se trouvent néanmoins très souvent ensemble. [...] Ainsi, je ne m'astreindrai point à la division de ces trois genres, pour faire connaître les différentes pièces de discours que chacun d'eux peut renfermer. Je me contenterai de dire successivement un mot des discours *sacrés*, des discours du *barreau*, des discours *académiques*, et des discours *politiques*.

Domairon fait donc apparaître une forme de tension entre deux traditions rhétoriques : la tradition antique, présentée dans le fond comme assez peu pertinente, puisqu'elle différencie des genres souvent indifférenciés ; et la tradition française (mais sans les genres militaires¹), qui se résume à une énumération de types de discours.

Chez Gérúzez, on passe également des trois genres antiques aux quatre genres modernes, par une sorte de glissement tout aussi expéditif, mais davantage argumenté, comme on le voit ci-dessous (p. 76 ; c'est lui qui souligne) :

Le genre *oratoire* se subdivise en espèces d'après la nature des sujets, ou même suivant le lieu dans lequel s'exerce l'éloquence. Ainsi l'éloquence, qui est ou délibérative, ou judiciaire, ou démonstrative, se divise encore en *éloquence de la tribune*, *du barreau*, *de la chaire* et *de l'académie*. Ces divisions ne sont pas

1. Il faut noter à ce propos que Gérúzez (p. 76) place les « proclamations guerrières et les harangues » dans le discours politique. L'édition de la BNF que je consulte date de 1857 (c'est la 11^e édition), et la BNF n'en possède pas d'édition plus ancienne : il m'est donc difficile de dire de quand date la première édition, mais dans tous les cas, elle doit être bien postérieure à la chute du premier empire, qui avait réhabilité l'éloquence militaire (cf. Douay-Soublin, 1999, p. 1090 qui écrit même que « Le siècle s'ouvre en effet sur une éloquence de champ de bataille qui balaye, dans un grand souffle oral, la figure désormais surannée de l'homme de lettres dont s'enorgueillissait le XVIII^e siècle finissant. ») En ce milieu de XIX^e siècle, l'éloquence militaire ne constitue plus un genre à part entière. D'ailleurs, le député républicain Joseph Reinach (secrétaire de Gambetta et bouillant dreyfusard, dit de lui Douay-Soublin, 1999, p. 1178) qui publie en 1894 un « *Conciones* » français, c'est-à-dire un recueil de discours français, destiné à la classe de première de l'enseignement spécial, inclut les discours militaires (ceux de Napoléon à ses soldats, par exemple) dans l'éloquence *politique*, à laquelle il accorde la place la plus importante, à côté de l'éloquence *du barreau*, de l'éloquence *sacrée* et de l'éloquence *académique ou universitaire*.

parfaitement rigoureuses, parce que la matière ne comporte pas l'exactitude mathématique ; mais elles sont légitimes, parce que la différence générale du sujet modifie assez la forme pour motiver une distinction, et que l'influence du lieu et de l'auditoire sur l'orateur suffit pour marquer le discours d'un caractère particulier : *locus regit actum*¹. Nous aurons à revenir sur ces divisions.

Le manuel propose donc les deux types de catégorisation, sans qu'aucune des deux n'apparaisse comme véritablement satisfaisante. Pourtant, un peu plus loin dans son traité, dans son court chapitre spécifiquement consacré aux « divers genres d'éloquence » (p. 86-88), Géroze revient sur ces catégories (comme il l'annonçait d'ailleurs). Mais il consacre cette fois deux pages très élogieuses à Aristote et à sa division en trois genres², alors que la catégorisation en quatre genres lui semble moins « légitime » (pour reprendre son expression) :

La division qui repose sur le lieu où parle l'orateur, et qui distingue l'éloquence de la tribune, du barreau, de la chaire et de l'académie, ne va pas au fond des choses et ne signale qu'un caractère extérieur ; ajoutons qu'elle n'indique même pas l'éloquence des livres, qui se rattache à la division d'Aristote par son rapport, soit à l'utile, soit au vrai, soit au beau.

Ce qui importe surtout en pareille matière, où les divisions ne sauraient arriver à une rigueur scientifique, c'est de bien comprendre le sens des mots qu'on emploie pour en faire une juste application, et de les restreindre à propos lorsque le discours qu'on apprécie est de nature complexe et qu'il se rapporte, dans ses différentes parties, à plusieurs des divisions établies.

La prudence finale de Géroze (qui présente les catégories comme explicitement discutables, et éminemment relatives) fait écho à celle de Domairon, et témoigne sans doute du même malaise : en ce qui concerne les genres oratoires, la tension entre la fidélité à l'héritage antique et la fidélité aux traditions rhétoriques françaises rend incertains les savoirs et les définitions.

2.4. Quelle réalité socio-discursive pour les genres rhétoriques ?

Il faut pour terminer souligner une ambiguïté que les auteurs ne lèvent jamais vraiment : de quelle nature exacte sont ces genres ? Ils sont bien des parties du discours oratoire, mais leur nature est complexe.

1. Règle de droit international, qui veut que la forme d'un acte juridique soit régie par la loi du lieu où il est accompli.

2. Paragraphe qu'il conclut ainsi : « Peu de divisions ont des racines aussi profondes, des principes aussi solides, des caractères aussi distincts ».

2.4.1. Les genres aristotéliens : des formes socio-discursives

Tels qu'ils sont définis par Aristote, ils sont plutôt du côté des formes socio-discursives ; mais il n'en est plus vraiment de même au XIX^e siècle, qui continue à préserver les catégories traditionnelles alors même qu'elles ne s'ancrent plus dans des formations discursives clairement délimitées. Il ne s'agit certes pas de voir les genres aristotéliens comme de simples catégories empiriques, qui découperaient le réel discursif, et il y a dans la *Rhétorique* une dimension philosophique – ontologique – essentielle, comme le souligne Michel Meyer (1991, p. 5) dès le début de son introduction au traité d'Aristote :

La rhétorique occupe une place centrale dans la conception que l'homme entretient à propos de lui-même. [...] [Elle] se laisse définir comme l'art de persuader et elle est, plus généralement, le lieu de rencontre de l'homme et du discours, ce qui vérifie la définition classique de l'homme comme animal raisonnable, où la passion issue de l'animalité vient échouer sur les rives du *logos*.

Mais si l'on ne peut réduire la réflexion aristotélienne sur les genres rhétoriques à une catégorisation socio-discursive, il est clair cependant que les genres trouvent une forme d'ancrage dans les institutions contemporaines d'Aristote, les tribunaux, les assemblées délibérantes ou les assemblées. De ce point de vue, les genres d'Aristote sont bien des *genres*, en ce sens qu'ils ont une réelle dimension socio-historique. Marrou (1948, t. 2, p. 292) rappelle d'ailleurs que dès l'époque hellénistique, les genres délibératifs et judiciaires sont passés au second plan, alors que le genre démonstratif a tout envahi, parce que les conditions socio-politiques qui les avaient vu naître – le régime de la *cité* démocratique – ont disparu au profit de monarchies absolues.

2.4.2. Les genres rhétoriques scolaires : des formes scolaires préconstruites

Dans l'enseignement de la rhétorique en France, tel qu'il subsiste encore au XIX^e siècle, c'est un autre phénomène qui est à l'œuvre : la seule réalité socio-historique des genres, c'est l'école et son corpus de textes. Ce que le genre permet de voir, c'est un découpage *scolaire*, qui isole dans l'ensemble du corpus scolaire des catégories de textes dont le point commun est d'être considérées comme « oratoires », au prix parfois d'un autre sens donné à oratoire, comme le fait Rollin pour les textes bibliques. On retrouve quelquefois les catégories antiques (judiciaire, démonstratif, etc.), voire les catégories françaises traditionnelles (cf. Douay-Soublin *supra*, p. 46), mais elles n'ont plus le même ancrage. D'une certaine manière, la rhétorique scolaire a inversé la démarche d'Aristote : là où lui

partait d'une théorie de l'auditoire et de la cause pour *construire* des catégories, et donc un corpus de textes (les genres oratoires), la rhétorique scolaire part d'un corpus de textes déjà constitué (les discours oratoires) pour les *ranger* dans des catégories *préconstruites*. Quitte à forcer légèrement ces catégories pour y faire entrer tous les textes, y compris ceux qu'Aristote et les théoriciens antiques n'avaient pas prévu (les discours religieux notamment).

Cette conception du genre a une conséquence importante : puisque les catégories oratoires préexistent et qu'elles ont comme fonction de ranger une partie du corpus scolaire, elles tendent de plus en plus à être confondues avec les genres « poétiques », catégories elles aussi issues de l'antiquité, mais qui ne sont pourtant pas tout à fait du même ordre. J'examinerai dans le chapitre suivant les modalités et les effets de ces rapprochements entre genres oratoires et genres poétiques, qui contribueront à configurer les genres poétiques dès la fin du XIX^e siècle.

3. Rhétorique et apprentissage de l'écriture : les « genres » à produire

Genres de style, genres de causes, et parfois genres d'éloquence, les catégories traditionnelles issues de l'antiquité et du moyen âge contribuent donc à définir les contours des genres à l'école. Mais il existe encore un autre niveau de genres, qui n'appartiennent pas en tant que tels aux grandes catégories rhétoriques, mais qui n'en ont pas moins une existence et une importance réelles : il s'agit des « genres » que sont la *narration*, la *description*, le *tableau*, etc.

Nous allons tout d'abord les étudier essentiellement à partir du manuel de Noël et Delaplace, qui s'organise autour d'eux. On verra comment ces genres issus de la rhétorique sont reconstruits en genres disciplinaires. Puis on s'interrogera sur la survivance de ces genres disciplinaires dans les manuels du tournant des XIX^e et XX^e siècles, lorsque faiblit puis disparaît l'enseignement de la rhétorique.

3.1. Le Noël et Delaplace

Le manuel de Noël et Delaplace¹, dont la première édition date de 1804, est intitulé *Leçons de littérature et de morale*. Il est, comme l'écrit Chervel (2006, p. 487) « le premier et le plus célèbre recueil de morceaux choisis du XIX^e siècle ». Il ne faut pourtant pas s'y tromper : c'est un manuel de rhétorique, pas une anthologie pour la lecture et l'explication des textes – deux exercices qui ne sont pas encore véritablement constitués en cette première moitié du siècle.

3.1.1. Un manuel de rhétorique

Si le recueil de Noël et Delaplace est le précurseur des manuels de morceaux choisis qui fleuriront après 1850, et surtout après 1880, sa destination première est bien la formation rhétorique. Comme le rappelle Douay-Soublin (1997, p. 166)² :

Si la source du Noël et Delaplace est bien le Gérard de Bénat 1755 [il s'agit du premier recueil de discours français pour les classes], délesté des éléments trop marqués par l'Ancien Régime, son succès de 1804 à 1862 tient à son efficacité pour la production d'écrits scolaires normés. À ce titre, c'est aux *progymnasmata* antiques qu'il s'apparente de plus près, comme les autres recueils scolaires qui rivalisent avec lui pour la préparation à l'épreuve du discours.

De ce fait, le recueil est étonnant pour un lecteur moderne : il y a bien de temps à autre quelques notes, essentiellement des notes de renvoi, pour naviguer dans les recueils³, voire très exceptionnellement des notes contenant une consigne (« comparez... »)⁴ ; mais il n'y a

1. François Michel Noël (1775-1841) est un ancien ecclésiastique, devenu fervent partisan de la Révolution, et nommé inspecteur général dès la création du corps par Napoléon, en 1802. Il rédige, en collaboration avec un professeur agrégé du lycée Napoléon, François-Marie Delaplace, les *Leçons de littérature et de morale*, ouvrage souvent réédité, souvent plagié, et qui réunit, sur le principe du dialogue entre les auteurs vivants et les auteurs morts, des textes écrits par des auteurs des deux siècles écoulés, disparus et contemporains. Le succès de ce manuel les conduit à publier sur le même principe des *Leçons latines* (1816), *anglaises* (1817-1819), *allemandes* (1827), toujours *de littérature et de morale* (Leroy, 2002, p. 60-61).

2. Elle nuance ainsi dans sa synthèse de 1999 (p. 1185 ; c'est moi qui souligne) : « son succès de 1804 à 1862 tient à son efficacité pour la production d'écrits scolaires normés, *moins la composition d'ailleurs*, les discours historiques étant peu représentés, *que le thème et la version* : passages des Alpes, naufrages ou riantes vallées, le dialogue tacite avec le corpus latin est omniprésent. » Cette réserve ne me semble pas invalider ma démonstration : la version appartient à la formation rhétorique, sa principale finalité étant, comme le rappelle Chervel (2006, p. 565 *sqq.*) la formation du style français : « Aux époques anciennes où triomphent les humanités classiques et jusque dans la seconde moitié du XIX^e siècle ce qui intéresse les maîtres dans la version latine, c'est beaucoup plus le français que le latin ».

3. Par exemple tome 1 p. 15 : « Voyez dans ce recueil art. *Morale*, prose et vers, plusieurs morceaux qui ont trait à ce sentiment ».

4. Je relève deux fois cette incitation à la confrontation dans le premier tome de l'édition de 1805. Il faut sans doute préciser à ce sujet que les *Leçons françaises* prennent comme sous-titre entre 1805 et 1836 « Cours de littérature comparée », ce qui est en effet un des objectifs affichés par la préface de la première édition (1805, p. VI-VII) : « Nous avons multiplié, autant qu'il a été en nous, les rapprochements, les sujets de comparaison, les oppositions, les contrastes dans les choses, dans les personnes, etc., en mettant les écrivains qui traitent

en revanche aucune notice biographique, aucune introduction pour présenter les textes ou les œuvres, les références des textes sont généralement très sommaires (avec parfois seulement le nom de l'auteur, sans indication ni de date, ni même parfois d'œuvre), et les extraits de mêmes auteurs ne se présentent pas nécessairement les uns à la suite des autres. Il est clair qu'on est loin des manuels qui lui succéderont : même les manuels de Léon Feugère, dans les années 1870, qui restent encore très loin des manuels « modernes », offrent une présentation rapide des auteurs et de leurs œuvres, dans de courtes notices, et sont d'ailleurs classés par auteur. Le Noël et Delaplace est un manuel de « littérature » au sens où on l'entend en cette première moitié du XIX^e siècle, c'est-à-dire de « belles-lettres » (Caron, 1992), la « science qui comprend la grammaire, l'éloquence et la poésie », comme la définit le Dictionnaire de l'Académie Française dans son édition de 1835¹. Chervel (2006, p. 488-489) définit ainsi le rôle du manuel dans les classes :

Pour Noël et Delaplace comme pour leurs contemporains la littérature est une science en soi, fondée sur la rhétorique ou la poétique, avec ses règles, ses genres, ses chefs-d'œuvre et qui constitue le terrain d'élection pour exercer les élèves d'humanité et de rhétorique. C'est, dans les classes, une discipline aussi codifiée que l'histoire naturelle. Ainsi conçue, la littérature n'est pas en prise sur des « œuvres » ; elle n'a besoin que de morceaux choisis, à titre d'illustrations. Et ces extraits n'ont pas vocation à être « expliqués » au sens moderne du terme, mais à être appris par cœur et imités.

3.1.2. L'organisation du manuel

Les deux tomes du recueil (prose et poésie, édition de 1805) sont donc organisés de la même manière, autour des mêmes entrées : « narrations », « tableaux », « descriptions », « définitions », « fables et allégories », « philosophie morale et pratique », « lettres », « discours et morceaux oratoires », « dialogues », et enfin, « caractères et portraits, et parallèles ». La seule différence entre le volume de prose et celui de poésie est que ce dernier substitue aux « lettres » des « morceaux lyriques ». Toutes les autres rubriques sont identiques. Entre les deux éditions (1805 et 1836), il y a très peu de différences dans l'architecture des volumes : en 1836, la « philosophie morale ou pratique » devient « morale religieuse, ou philosophie pratique » ; dans le volume de prose, les « dialogues » deviennent « dialogues philosophiques ou littéraires » ; et dans le volume de poésie, les « fables et

d'objets semblables, analogues, ou contraires, en opposition les uns avec les autres, et quelquefois le même auteur avec lui-même, pour comparer le génie, le talent, et faire sentir les ressources inépuisables de l'expression et de la pensée. Ces rapprochements, ces contrastes, si magiques, si pittoresques dans la nature et dans les arts, ont dans les lettres le même charme, la même puissance, et ont dans l'enseignement, par leur agrément, leur utilité, un des moyens d'instruction les plus féconds et les plus heureux. »

1. Cf. annexe 2.

allégories » font désormais rubrique à part, avec les « fables » d'abord, et les « allégories » ensuite.

3.2. Morceaux de composition et genres disciplinaires

Ces catégories hétérogènes, qui organisent le manuel mais qui ne sont pas descriptibles selon un même angle d'analyse linguistique, peuvent être décrites comme de véritables *genres disciplinaires*.

3.2.1. Des catégories hétérogènes

Il est difficile de définir les catégories hétérogènes qui structurent le Noël et Delaplace. Si l'on s'en tient aux définitions traditionnelles, ce ne sont ni des genres de style, ni des genres de cause, ni même des genres littéraires, même si certaines de ces catégories peuvent désigner des genres poétiques, comme les « fables et allégories » ou les « lettres ». Certes, un assez grand nombre de rubriques sont des emprunts à différentes parties du système rhétorique : les « morceaux ou discours oratoires » ; la « définition », qui est l'un des *lieux* communs aux trois genres de la rhétorique, et qui relève de l'*invention* ; la « narration », qui est une partie du discours, et à laquelle s'intéresse la *disposition* ; la « description », « l'allégorie », « l'apologue », le « dialogue », le « portrait » et le « parallèle », qui sont des *figures*, catégories de l'*élocution*. Mais ces emprunts ne rendent pas compte de l'ensemble des catégories, et sont malgré tout de natures assez diverses. La rhétorique fonctionne ici comme une référence commune (mais non pas commune à toutes), et non comme un véritable cadre théorique.

Si l'on fait appel aux linguistes modernes, on peut éventuellement rapprocher ces catégories de ce qu'Adam nomme des « séquences textuelles », qui présentent des régularités linguistiques, mais qui ne peuvent être à l'échelle d'un texte, « trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables » (Adam, 1999, p. 82). La séquence textuelle se situe donc à un niveau intermédiaire entre les phrases périodiques et les plans de textes (Adam, 2005, p. 14) :

D'un point de vue transphrastique, une séquence est, par définition, une unité compositionnelle de niveau de complexité supérieure à la phrase périodique puisqu'elle comprend deux niveaux hiérarchiques les propositions regroupées en un nombre donné de macro-propositions caractéristiques du prototype de séquence, macro-propositions elles-mêmes regroupées dans l'unité textuelle que forme la séquence.

Mais ce rapprochement n'est pas réellement satisfaisant, et les entrées du Noël et Delaplace ne peuvent être réduites à des « séquences textuelles ». On pourrait éventuellement qualifier ainsi les « narrations », les « descriptions », voire les « définitions » et les « dialogues ». Mais cette analyse ne permet pas de faire de différence entre « descriptions » et « tableaux », entre « descriptions » et « caractères ou portraits et parallèles ». Et que faire de la « philosophie morale et pratique », qui ne peut être ni un type de séquence, ni d'ailleurs un genre discursif ?

Bref, les catégories du manuel sont clairement hétérogènes et hétéroclites, au point que les auteurs de travaux sur la question utilisent tous un terme différent pour les qualifier : Chervel (2006, p. 487) et Revaz (2001, p. 37) parlent d'un classement par « genres », Leroy (2001, p. 92) d'un classement par « types de textes et par sujets » ; Douay-Soublin parle tantôt de « rubriques » (1997, p. 164 ; 1999, p. 1151), tantôt de « genres » (1999, p. 1151), Ehrard (1976) des « subdivisions » de l'art d'écrire, et Saint-Gérard (1984, p. 103) de « genres, ou plutôt [de] topiques [...] répertoriées sous chacune de ces espèces ». Quant à Noël et Delaplace eux-mêmes, dans leur préface de la première édition (reprise en grande partie dans l'édition de 1836), ils s'en tiennent au terme de « parties de composition » :

L'ouvrage que nous présentons à la jeunesse et au public, est un recueil classique français, d'une exécution aussi neuve, en ce genre, que le fond en est riche et précieux, sous le double rapport de la littérature et de la morale. C'est un choix exquis, en prose et en vers, des morceaux de notre langue les mieux écrits et les mieux pensés, dans les parties de composition les plus difficiles, et qui demandent le plus de soin : *Narrations, Tableaux*, etc.

Cette dénomination est d'ailleurs conforme à la tradition rhétorique, ou plus exactement « néo-rhétorique », qui met à l'honneur la *declamatio*, c'est-à-dire l'improvisation réglée sur un thème, et qui donne au « morceau » une existence autonome (Barthes 1970/2002, p. 542-543 ; c'est lui qui souligne) :

L'improvisation relègue au second plan l'ordre des parties (*dispositio*) ; le discours, étant sans but persuasif mais purement ostentatoire, se déstructure, s'atomise en une suite lâche de morceaux brillants, juxtaposés selon un modèle rhapsodique. [...] Ainsi apparaît une nouvelle unité syntagmatique, le *morceau* : moins étendu que les parties traditionnelles du discours, plus grand que la période ; cette unité (paysage, portrait) quitte le discours oratoire (juridique, politique) et s'intègre facilement dans la narration, dans le continu romanesque : une fois de plus, la rhétorique « mord » sur le littéraire.

3.2.2. Des genres disciplinaires

Pourtant, il y a une différence importante entre les éditions de 1805 et les éditions ultérieures comme celle de 1836, en dehors du choix des textes¹ : elle réside en l'ajout systématique dans l'édition de 1836, au début de chaque chapitre, de « préceptes de genres », qui sont ainsi commentés dans l'avis liminaire (« Avis sur les améliorations faites aux Leçons Françaises et sur les *imitations* ou *contrefaçons* de ce recueil ») :

Jusqu'ici deux ou trois parties seulement des *Leçons Françaises de Littérature et de Morale* avaient des *préceptes de genre* et des *modèles d'exercice*. L'utilité des uns et des autres en faisait désirer davantage, et l'on nous en demandait pour toutes les parties. [...] Ainsi, dans ce recueil, où déjà leur talent était uni au génie des auteurs du premier rang, ce sont les meilleurs écrivains du second ordre qui eux-mêmes, avec les Rollin, les Le Batteux, apprendront, dans leurs leçons de *rhétorique*, aux amis des lettres françaises à goûter et apprécier, aux jeunes gens à étudier, aux jeunes auteurs à imiter les grands modèles.

La plupart de ces « préceptes » sont tirés des *Éléments de littérature* de Marmontel², et consistent effectivement en un plus ou moins bref exposé de la définition du « genre », et de ses règles et caractéristiques principales (cf. par exemple annexe 3). Comment faut-il donc entendre ce « genre » ? Plus qu'une « sorte » ou « manière d'écrire », si l'on reprend les entrées du *Dictionnaire de l'Académie* (1835), c'est bien une « division des Beaux-Arts », et l'un des exemples du dictionnaire est d'ailleurs « le genre descriptif », à côté du genre « épique », « didactique », ou des genres oratoires. C'est plus précisément ici, puisque le manuel est conçu comme un recueil de modèles à imiter, une division littéraire, au sens où la littérature consiste en « la connaissance des règles, des matières et des ouvrages littéraires » (*id.*, article « Littérature »). Les « genres » du recueil sont les parties de la « littérature » à enseigner, les divisions pertinentes d'un tout qui n'est pas (encore) un corpus de textes, comme le sera la littérature dans la définition qui l'emportera bientôt, mais un système cohérent tourné vers un art d'écrire. Du point de vue disciplinaire, ces « morceaux de composition » appartiennent d'ailleurs, comme le rappelle Douay-Soublin (1997, cf. *supra*, p. 54) à la tradition des *progymnasmata* de l'enseignement antique, tels que les décrit par exemple Henri-Irénée Marrou (1948, p. 258) :

1. Quelques études ont été faites quant au choix des textes dans certaines éditions du Noël et Delaplace : cf. par exemple Ehrard (1976) sur la place des auteurs du XVIII^e, ou Saint-Gérard (1984). Mais comme le regrette Chervel (2006, p. 489), « l'histoire des morceaux choisis scolaires de littérature au XIX^e et au XX^e siècles reste à faire, comme d'ailleurs l'histoire du Noël et Delaplace lui-même, qui ne manque pas de se renouveler d'une édition à l'autre, obligeant ses imitateurs à renouveler leur assortiment d'extraits ».

2. Cet ouvrage classique de Marmontel appartient également à la liste des ouvrages « approuvés par l'Université » dans la première moitié du XIX^e siècle (Chervel, 1986, p. 350). Il a été récemment réédité, dans une édition savante (Marmontel, 1787/2005).

Ils formaient [...] une pesante série, que nous trouvons méticuleusement codifiée dans les verbeux manuels de l'époque impériale [...]. La liste est établie ne varietur : l'adolescent devait s'exercer successivement à la fable, à la narration, à la « chrie », à la sentence, à la confirmation (ou réfutation), au lieu commun, à l'éloge (ou blâme), à la comparaison, à l'éthopée, à la description, à la « thèse » et enfin à la discussion de loi¹.

Cela dit, qu'importe ici le *mot* puisque c'est la *chose* qui nous intéresse. Qu'on les nomme ou non ainsi, les rubriques de Noël et Delaplace sont bien des genres si on les définit non en tant que genres littéraires, mais en tant que *genres scolaires*, ou plus exactement *disciplinaires*², c'est-à-dire comme objets proprement disciplinaires en même temps que comme savoirs disciplinaires à enseigner : si l'on s'en tient en effet à la définition moderne du terme, héritée de Bakhtine, le genre est une catégorie discursive socio-historique, dont une des caractéristiques est justement de ne pas pouvoir « être complètement défini sur la base de critères linguistiques » (Bronckart, 1996a, p. 77), contrairement à ses « différents segments », en nombre limité (*id.*). On peut ainsi décrire ces genres disciplinaires comme résultant du processus de secondarisation que j'évoquais en introduction (cf. *supra*, p. 12) : c'est par absorption et transmutation de catégories hétérogènes, empruntées à la rhétorique, que l'école crée de nouveaux genres, qui perdent en grande partie le rapport avec la réalité qui les a vus naître, et qui acquièrent ainsi une existence autonome, propre à l'école³.

Regarder ces catégories qui structurent le recueil de Noël et Delaplace comme des *constructions discursives* scolaires permet ainsi de mieux comprendre leur fonctionnement, d'autant qu'elles structurent avant tout l'enseignement de la rhétorique en tant que pratique disciplinaire tournée vers la production de textes, et non vers la lecture⁴. Puisque l'objectif

1. Marrou ajoute : « On est frappé de leur caractère élémentaire : des exercices équivalents sont pratiqués chez nous à l'école primaire, et dès les premières années, mais après tout ce qui précède, le lecteur ne saurait s'étonner du décalage qui existe entre la pédagogie antique et celle d'aujourd'hui. » Le lecteur de 1948, peut-être. Le lecteur de 2008 est surtout frappé par ce que Marrou semble trouver naturel pour un écolier des années 1950, et par le peu de décalage qu'il semble suggérer finalement entre l'enseignement antique de la rhétorique et celui des années 1950.

2. Sur la distinction possible – mais que je ne fais pas ici – entre genre scolaire et genre disciplinaire, cf. *supra*, p. 21, note 1.

3. Ce qui peut d'ailleurs expliquer une des différences entre les *Leçons françaises* et les *Leçons anglaises*, qui ne comportent pas de « préceptes de genre » pour les *Tableaux* et les *Définitions* parce que, expliquent les auteurs dans une note (citée par Douay-Soublin, 1999, p. 1152), « il nous a été impossible d'en trouver pour ces deux articles, soit dans Blair, soit dans les autres ouvrages théoriques » : on peut émettre l'hypothèse que ces deux catégories ne correspondaient pas à la tradition rhétorique scolaire anglaise.

4. Il ne s'agit pas d'ignorer l'importance de la lecture des textes dans l'enseignement de la rhétorique, mais de la replacer justement à la place qui est la sienne, c'est-à-dire seconde par rapport à la production. Les auteurs de traités de rhétorique le rappellent souvent, comme par exemple Domairon dans la courte préface qu'il donne à sa *Rhétorique* (1822 ; c'est lui qui souligne) : « La définition qu'on a donnée de la Rhétorique est l'*art de bien dire*, mots par lesquels nous devons entendre ici l'*art de bien écrire* et de *bien composer en prose*. On écrit bien, lorsqu'en observant les règles de sa langue, on répand et l'on distribue à propos dans un ouvrage

est d'apprendre à « écrire bien », on lit pour connaître des modèles à reproduire, à imiter, à copier. Et les morceaux « choisis » sont en fait « inventés » (au sens rhétorique du terme), découpés et décontextualisés, pour être des modèles de ce que l'on re-produit¹.

3.3. Survivance des genres disciplinaires rhétoriques dans les recueils de morceaux choisis après 1880

On voit survivre les genres rhétoriques disciplinaires dans les manuels scolaires du tournant des XIX^e et XX^e siècles bien après l'affaiblissement, puis la disparition officielle de la rhétorique, c'est-à-dire bien au-delà des années 1880 – disparition officielle² du cours magistral de rhétorique et du discours latin au baccalauréat – ou de 1902 – disparition officielle de la classe de « rhétorique » au profit de la classe de « première ».

3.3.1. Un exemple atypique : Boitel (1901)

À partir des années 1880, la plupart des recueils de morceaux choisis s'organisent de manière chronologique (cf. *infra*, p. 152 *sqq.*). Mais certains manuels atypiques conservent le classement en « genres » hérité du début du XIX^e siècle : c'est le cas par exemple de celui de Boitel (1901), *Les meilleurs auteurs français*, dont le sous-titre *Morceaux choisis de Prose et de Vers classés d'après les genres littéraires* est à ce sujet explicite.

Ce manuel est d'autant plus intéressant que sa préface, entièrement consacrée à justifier l'organisation du manuel, témoigne des tensions qui existaient encore à l'époque entre tenants des « genres » et tenants d'une approche plus historique de la littérature, et montre combien le classement en genres n'allait plus de soi. Voici le début de cette préface³ (p. v ; c'est lui qui souligne) :

La classification de *morceaux choisis par genres littéraires* a été sévèrement jugée. On dit : 1. Ces divisions sont *arbitraires*, en ce sens que certains morceaux appartiennent à un genre par le but ou le fond, et à un autre genre par la forme ; 2. Il y a un véritable désordre à aligner ainsi des *écrits*, des *narrations*, des *descriptions*, et il est étrange de voir « Racine placé, tantôt entre Lafosse et Lebrun, tantôt entre

tous les ornements dont il est susceptible. On *compose bien*, lorsqu'en suivant certaines règles déterminées propres à chaque genre, on parvient à faire un ouvrage vraiment beau dans son ensemble et dans toutes ses parties. *Les ornements du discours* et les *règles des divers ouvrages en prose* sont donc les deux objets qui vont faire la matière de ce petit traité. »

1. De ce point de vue, ils appartiennent aussi à ce *genre scolaire* – cette fois au sens strict du terme – de l'« extrait », que j'étudie dans ma dernière partie : cf. *infra* chapitre 9, p. 327 *sqq.* et notamment p. 379, note 2.

2. Sur l'écart entre les textes officiels et la réalité des classes, cf. *supra*, p. 36.

3. Je la donne entièrement en annexe 4.

CHAPITRE 1. L'HÉRITAGE RHÉTORIQUE

Lemierre et Berchoux, et les vers secs et raisonneurs du XVIII^e siècle mêlés à la poésie riche et inspirée du XVII^e siècle »¹.

Boitel répond aux objections, et son argumentation tient en quatre points essentiels. En ce qui concerne le caractère arbitraire, qu'il concède, il répond que « quand un *morceau choisi* peut être classé indifféremment dans deux ou plusieurs genres, soit pour le fond, soit pour la forme, nous le mentionnons en note » : il donne ainsi l'exemple du fameux *parallèle*² entre Corneille et Racine, qui « pourrait fort bien être rangé parmi les morceaux qui traitent de la *critique littéraire*. » En ce qui concerne le fait de mettre sur le même plan grands auteurs et auteurs de second ordre (ce que revendiquaient, on l'a vu, Noël et Delaplace), il explique qu'il s'est attaché « avant tout à choisir les passages les plus connus de nos grands auteurs français, et notamment de ceux du XVII^e siècle », que ses emprunts aux auteurs mineurs sont rares et toujours justifiés ; quant aux genres mineurs, telles les « poésies fugitives », « pour bien montrer que nous n'y attachons aucune importance, nous les avons fait imprimer en petits caractères ». Il répond à l'objection de « désordre » en rappelant l'abrégé de l'histoire de la littérature française qui ouvre le manuel. Et il ajoute un dernier argument qu'il veut décisif, en bon rhétoricien qu'il est (p. VI ; c'est lui qui souligne) :

Enfin, si nous avons persisté à maintenir la division en genres littéraires, c'est que notre recueil doit contenir à la fois des morceaux de *lecture* et de *récitation*, et des modèles de *composition française* dans les genres principaux où doivent être exercés des élèves qui n'ont pas fait d'études classiques.

Ce sont donc des considérations d'ordre didactique qui conduisent Boitel à privilégier un mode d'organisation du manuel devenu plutôt rare par ailleurs : « lecture », « récitation » et « composition française » correspondent aux exercices alors en vigueur. Boitel a d'ailleurs adapté ses « genres » aux finalités disciplinaires, et les genres qu'il choisit sont en partie les genres hérités de la rhétorique, ceux par exemple du Noël et Delaplace (on y retrouve par exemple les *narrations*, les *tableaux* et *descriptions*, les *portraits* et *caractères*, les *parallèles*), mais en partie aussi ceux hérités de la poétique (avec la distinction, par exemple, entre les *genres narratifs*, les *genres dramatiques*, les *genres didactiques*, les *genres lyriques*). D'ailleurs, l'introduction de sa deuxième partie, consacrée aux

1. Boitel reprend ici, sans le citer nommément, la préface d'un recueil de morceaux choisis de poésie d'Antonin Roche (1853), dont je reproduis un extrait dans l'annexe 5.

2. Cf. chapitre 6, p. 222 *sq.*

« principaux genres littéraires », fait davantage appel à la tradition poétique aristotélicienne qu'à la rhétorique (p. 1¹ ; c'est lui qui souligne) :

Bien qu'en réalité le domaine de la *littérature* ne soit pas toujours facile à diviser et à subdiviser comme celui de la *science*, on a l'habitude de classer les productions littéraires en différents *genres*, selon que l'écrivain a fait prédominer, dans son œuvre, telle ou telle faculté, soit qu'il *raconte* ce qu'il a vu ou entendu, soit qu'il *représente* certains événements à l'aide du théâtre, soit qu'il exhale sa passion en des *chants* gais ou tristes, soit enfin qu'il se contente d'exprimer sa pensée dans une *lettre* ou simplement dans une petite *poésie fugitive*.

Le classement de Boitel est ainsi un compromis entre deux traditions génériques scolaires, mais surtout entre deux finalités disciplinaires : la tradition rhétorique, qui distingue des genres à produire (narrations, descriptions, etc.), et pour laquelle les morceaux choisis sont donc des modèles de composition ; la tradition poétique, à laquelle correspond, dans la discipline française telle qu'elle se met en place au tournant des XIX^e et XX^e siècles, une finalité de lecture et d'explication de textes, qui contribue à redistribuer les catégories génériques.

3.3.2. Des titres « génériques »

Au contraire de Boitel, la plupart des grandes anthologies de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle adoptent un ordre chronologique, puis historique, plus conforme aux nouvelles exigences de l'enseignement de l'histoire littéraire et, dans une moindre mesure, de l'explication de textes². Mais le découpage par « genres » ne disparaît pas pour autant, et on le voit subsister et rester encore lisible à travers les titres des extraits, comme le signale ainsi explicitement Marcou, qui donne plusieurs volumes de morceaux choisis souvent réédités, dans une de ses préfaces (1884, p. v ; c'est moi qui souligne) :

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* : il le serait beaucoup moins de rétablir la suite de notre

1. La deuxième partie reprend la numérotation à zéro, et est ainsi numérotée de 1 à 595, alors que la première partie (« Résumé de l'histoire de la littérature française ») est numérotée de 1 à 112.

2. Il ne faut pas en effet imaginer que l'enseignement de l'histoire littéraire et l'explication de textes sont nécessairement liés. En 1880, lorsqu'on instaure à la fois l'un et l'autre, ce sont deux enseignements totalement distincts, comme le rappelle Chervel (2006, p. 758) : c'est en effet la composition française, et non l'explication de textes, qui sert à évaluer le cours d'histoire littéraire. Ce sera l'une des raisons de l'échec de cet enseignement, qui conduit à transformer la composition française en un exercice de mémorisation et de psittacisme, ce contre quoi l'élèvera Lanson. Cela dit, si les cours dictés d'histoire littéraire disparaissent officiellement en 1902, l'histoire littéraire en tant que savoir à mobiliser sur les textes demeure. Cf. *infra*, p. 154 *sqq.*

histoire littéraire en replaçant dans l'ordre des temps les passages distraits de cet ordre naturel pour entrer dans un plan conventionnel.

Si tous les genres des morceaux choisis ne sont pas aussi aisément identifiables par un lecteur moderne, il est clair cependant qu'un grand nombre de titres est assez suggestif, et permet d'identifier par exemple les *portraits* (plusieurs extraits de St Simon portent ce titre), les *parallèles* (« Darius et Alexandre », Bossuet ; « Diogène et Phocion », Barthélémy), les *descriptions* (« Le Pont du Gard », Rousseau ; « Fleurs et oiseaux dans les blés », Bernardin de St Pierre, etc.), les *narrations* (« Une frasque », St Simon ; « Une troupe de comédiens arrive dans la ville du Mans », Scarron, etc. ; sans compter les scènes de mort¹, scènes topiques² déjà dans les recueils de *Narrationes*), les *lettres*, les *définitions* (« L'inquiétude », Rousseau ; « Le devoir », Cousin, etc.), voire ce que Noël et Delaplace nomment la « philosophie morale et pratique » (« Ce que ne peut faire la fortune », Balzac ; « De l'amour-propre », Pascal, etc.). Seuls deux titres évoquent des « discours et morceaux oratoires », pour reprendre là aussi la catégorie de Noël et Delaplace : une « allocution de Guillaume le Conquérant avant la bataille d'Hastings », d'Augustin Thierry, et une « leçon d'un père à son fils », de Molière.

Les titres donc permettent certes d'identifier des genres, mais cette identification est secondaire par rapport à la connaissance des auteurs, des œuvres et de leur succession chronologique. On est en train de passer d'une configuration disciplinaire où les pratiques d'écriture des *genres disciplinaires* hérités de la rhétorique étaient un objectif essentiel de la lecture des auteurs, à une configuration disciplinaire où c'est la lecture et la connaissance des auteurs qui prime, et que dominera bientôt la dissertation littéraire (Jey, 1998). Pour l'instant, les deux cohabitent plus ou moins, et cette cohabitation est prévue par les auteurs de manuels, comme vient de le montrer l'exemple de Marcou.

Conclusion

Nous voici donc, au terme de ce rapide tour des genres dans l'enseignement de la rhétorique en France dans une grande partie du XIX^e siècle, face à trois sortes de genres différents, appelés à des usages et des transformations divers.

1. J'y reviens à propos de la scolarisation de Balzac : cf. *infra*, p. 354 *sqq.*

2. À l'instar des scènes de mort, plusieurs autres extraits portent le même titre (« une séparation » ; « un orage », par exemple), ce qui permet d'identifier des scènes ou des tableaux topiques.

Les *genres oratoires* survivent à la fin du système qui les avait vu naître en se confondant avec les genres « littéraires » de la poétique. Je ne m'attarde pas ici sur la question : ce sera en partie l'objet du prochain chapitre.

Le *genre de style*, aura – on l'a déjà signalé – une seconde vie, et non des moindres, après la mort de la rhétorique, jusque dans la première moitié du XX^e siècle, mais au prix d'un changement important de paradigme : le style « rhétorique » n'est pas celui des approches stylistiques développées par l'école au cours du XX^e siècle. Pour la rhétorique classique, le style est choisi par l'orateur en fonction de son sujet et des circonstances dans lesquelles il se trouve : il choisit un « genre de style » qui est aussi un « style de genre », comme l'écrit Anne Herschberg-Pierrot (2007, p. 163), puisque « la question se formule en termes de généricité ». Les approches stylistiques se fondent sur une conception post-romantique de l'œuvre littéraire, et le style relève donc d'une problématique de la *singularité*, initiée en France par Flaubert, qui « inverse la perspective rhétorique en accordant au style la prééminence sur le sujet » (*id.*). Il devient l'expression de l'artiste, et est associé au *génie*, et non plus au genre. On sait la fortune scolaire de cette conception du génie et du style propre à la langue littéraire.

Les *genres « de composition »*, pour reprendre l'expression de Noël et Delaplace, disparaissent presque entièrement en tant que *genres littéraires* lorsque la littérature devient un corpus de textes à lire, à expliquer et à admirer. Mais ils ont survécu comme *genres scolaires* à travers deux pratiques disciplinaires : tout d'abord celle des extraits et des morceaux choisis, qui les donnent à lire à différentes époques, comme on le verra notamment dans le chapitre consacré à la tragédie (cf. *infra*, chapitre 6, p. 211 *sqq.*), ainsi que dans celui sur la scolarisation des romans de Balzac (cf. *infra*, chapitre 9, p. 327 *sqq.*). Mais surtout *via* les pratiques d'écriture scolaire.

En effet, c'est surtout dans les pratiques d'écriture que subsisteront les genres hérités de la rhétorique, puisque c'est la composition française puis la rédaction qui prolongent en partie l'enseignement de la rhétorique, disparu en tant que tel au début du XX^e siècle. Je ne m'attarde pas ici sur le sujet, souvent étudié : les pratiques d'écriture littéraire dans le cadre de la discipline français ont fait l'objet de nombreux travaux, à la fois par des historiens de la discipline (notamment Chervel 1985, 1987 et 1999 ou Petitjean, 1995 et 2003) et par des

didacticiens¹ (pour une synthèse, cf. Bertrand Daunay (2007b), qui montre notamment les multiples facettes de la notion même d'écriture « littéraire »). L'institutionnalisation récente au lycée de nouvelles pratiques d'écriture sous la dénomination d'ensemble « écriture d'invention » – à laquelle je consacre mon dernier chapitre (*infra*, chapitre 10, p. 389 *sqq.*) – a suscité de nouvelles approches (par exemple Abolgassemi, 2001 ; *Recherches*, 2003 ; *Enjeux*, 2003 ; Cauterman, Daunay, Coget, Denizot et Vanderkelen, 2004 ; Houdart-Mérot, 2004 ; *Pratiques*, 2005), ainsi d'ailleurs que de nombreuses polémiques².

Mais si les genres hérités de la rhétorique subsistent dans les pratiques d'écriture disciplinaires, c'est généralement au prix d'un désancrage³ qui peut sembler paradoxal : plus les portraits, descriptions et autres récits deviennent des exercices scolaires, moins leur appartenance à des genres littéraires et textuels (ici rhétoriques) est lisible et revendiquée. Ce paradoxe n'est qu'apparent : pour être constitués en genres disciplinaires, les genres rhétoriques deviennent « seconds », et c'est ce processus de secondarisation qui, en les absorbant et les transmutant, les coupe de leur origine rhétorique.

1. Un récent numéro du *Français aujourd'hui* (2006) est ainsi intitulé : *Enseigner l'écriture littéraire*.

2. On en trouvera une bibliographie dans Daunay (2003b), qui analyse les discours des opposants à l'écriture d'invention. Cf. aussi l'article de Clémence Coget (2003).

3. J'emprunte ce concept de « désancrage » à Yves Reuter (1990a, p. 10) qui caractérise ainsi les opérations d'extraction et d'insertion « qui inscrivent un texte dans le champ littéraire en modifiant les pratiques qui l'ont constitué dans son espace social d'origine ». Je l'emploierai notamment pour analyser les extraits (cf. *infra*, chapitre 9, p. 327 *sqq.*).

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES (1850-1960)

Que pensez-vous de ces lignes de Fénelon (*Lettre à l'Académie*) :
« Il faut séparer d'abord la tragédie d'avec la comédie. L'une représente les grands événements qui excitent les violentes passions ; l'autre se borne à représenter les mœurs des hommes dans une condition privée » ?

Ces définitions vous semblent-elles satisfaisantes ? Cette distinction des genres dramatiques est-elle fondée en nature et en raison ? N'y a-t-il pas des genres intermédiaires ou mixtes, également légitimes ?

Sujet de baccalauréat, Bordeaux, 1929¹.

Introduction

Si le genre est une catégorie traditionnelle de la rhétorique, il est aussi, mais avec une autre acception, une catégorie essentielle de la poétique et, à ce titre, une catégorie importante dans l'enseignement des textes et de la littérature. De plus, contrairement à la rhétorique, qui a connu de nombreuses « éclipses », pour reprendre l'expression de Douay-Soublin (1994 ; 1999), la poétique s'est ancrée, tout au long du XIX^e siècle, dans l'enseignement secondaire en même temps que s'y confirmait puis s'y renforçait la place de l'enseignement de la littérature française. À la fin du XIX^e siècle, elle est devenue le paradigme de référence des genres littéraires à l'école.

Il faut cependant tout de suite lever un certain nombre d'équivoques possibles. La première est liée à ce parallèle entre rhétorique et poétique à l'école : « poétique » (ou « humanités ») est en effet le nom que l'on a donné à certaines époques à la classe de seconde (parallèlement à la classe de « rhétorique », l'année suivante), parce qu'un cours de style et de poésie y était de tradition au XVIII^e siècle et a été conservé, au moins dans

1. Cité par Mornet (1936, p. 354).

l'enseignement catholique, jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Mais, contrairement à la rhétorique¹, la poétique aux mêmes époques ne fait pas nécessairement l'objet d'un cours magistral (Chervel, 2006, p. 734), et n'est pas réservée à la classe de seconde. Elle concerne toutes les classes de la division supérieure : on commence son étude en classe de troisième, on la poursuit en classe de rhétorique.

La seconde équivoque possible, plus largement, tient aux flottements de la définition du terme même de « poétique », doublement ambivalent : d'abord parce qu'il est utilisé à la fois pour désigner des *traités* édictant les règles d'élaboration des œuvres « poétiques » (c'est-à-dire en vers), et à la fois pour désigner toute *théorie* générale de la poésie – autrement dit dans un double sens, normatif et/ou théorique ; ensuite parce que, dans l'un et l'autre cas, le champ d'action de la « poétique » (traités et/ou théorie) est souvent étendu à la littérature en général, et plus seulement à la poésie – le « poétique » devenant alors la caractéristique essentielle de la « littérarité » d'une œuvre². Ces multiples acceptions cohabitent encore : c'est ainsi qu'un *Dictionnaire de poétique* récent (Aquié, 1993) ne s'intéresse qu'à la poésie, dont il propose une analyse essentiellement formelle, tandis qu'un ouvrage de synthèse contemporain sur *La critique littéraire au XX^e siècle* (Tadié, 1987) répertorie dans son chapitre consacré à « la poétique » un grand nombre d'essais consacrés aussi bien au roman qu'à la poésie, aussi bien à la question de la « littérarité » qu'à la poétique de la lecture, et aussi bien à la sémiotique qu'à la narratologie ou la génétique textuelle. Cela dit, si la poétique, au cours du XX^e siècle, est devenue, à la suite notamment des travaux des Formalistes russes et des analyses d'inspiration structurale³, une discipline théorique autonome, « une théorie générale des formes littéraires » (Genette, 1972, p. 10), qui s'intéresse à tout le champ de la littérature, cette position hégémonique n'est pas propre

1. Et même s'il y a, parallèlement aux manuels de rhétorique, des manuels de poétique (par exemple Domairon, 1804a et b).

2. Il faut à ces deux sens en ajouter un troisième, ainsi défini par Ducrot et Todorov (1972, p. 106 ; ce sont eux qui soulignent) : « il s'applique au choix fait par un *auteur* parmi tous les possibles (dans l'ordre de la thématique, de la composition, du style, etc.) littéraires : “la poétique de Hugo”. » Il ne nous intéresse pas ici, parce que la « poétique » de tel ou tel auteur est objet de travail dans l'enseignement supérieur, mais ne relève pas de l'enseignement secondaire (mis à part, mais dans une moindre mesure, les « Lettres » en terminale L).

3. Todorov (1968/1973) publie une *Poétique* dans une collection intitulée « Qu'est-ce que le structuralisme ? », et définit ainsi la poétique (p. 19-20 ; c'est lui qui souligne) : « Ce n'est pas l'œuvre littéraire elle-même qui est l'objet de la poétique : ce que celle-ci interroge, ce sont les propriétés de ce discours particulier qu'est le discours littéraire. Toute œuvre n'est alors considérée que comme la manifestation d'une structure abstraite et générale, dont elle n'est qu'une des réalisations possibles. C'est en cela que cette science se préoccupe non plus de la littérature réelle, mais de la littérature possible, en d'autres mots : de cette propriété abstraite qui fait la singularité du fait littéraire, la *littérarité*. »

au XX^e siècle, et la poétique tend depuis longtemps à englober un domaine plus large que la seule « poésie ».

À l'origine en effet, la poétique, qui concerne l'ensemble des règles qui président à l'élaboration des œuvres *poétiques* (y compris le théâtre), est réservée aux œuvres en vers, et la rhétorique aux œuvres en prose : la poétique est donc convoquée dès lors qu'on travaille sur des textes en vers, et que l'objectif n'est plus simplement grammatical. Mais elle tend, depuis le XVIII^e siècle, à devenir hégémonique, et à annexer tant la prose en général que la rhétorique en particulier. En témoigne, comme le souligne Sonia Branca-Rossoff (1990, p. 67), le *Cours de Belles-Lettres* de Batteux : l'organisation de l'ouvrage marque en effet l'aboutissement logique de cette évolution¹, puisque la rhétorique trouve place *au milieu* du neuvième traité (tome 4) consacré aux genres en prose, après huit traités de « poétique ». Or, on l'a vu dans le chapitre précédent, le traité de Batteux est encore incontournable dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle.

C'est ainsi que la poétique finit par concerner l'ensemble des productions littéraires, en vers et en prose, et dans ce sens, par *absorber* en quelque sorte la rhétorique. Mais cette reconfiguration opère en même temps un véritable renversement, comme une sorte de revanche de la poétique sur la rhétorique. Kibédi Varga (1990, p. 12 *sqq.*), qui rappelle d'ailleurs que l'interpénétration entre rhétorique et poétique a commencé dès l'Antiquité, a bien montré en effet comment la Renaissance, puis l'époque classique, avaient « rhétorisé » la poétique, qui était devenue, en tant qu'art de la versification, une sous-classe de la rhétorique (au point qu'on la nommait « Art de Seconde Rhétorique »). Même en tant que théorie littéraire, la poétique était tributaire d'une rhétorique qui envahit alors tous les beaux-arts : les manuels de rhétorique citent des poètes comme exemple, tandis que les traités de poétique empruntent une partie de leur terminologie à la rhétorique². Cela dit, explique-t-il enfin, l'une des raisons de cette « rhétorisation » de la poétique à la Renaissance tient en une ... « poétisation » de la rhétorique (p. 15) :

1. Évolution qui marque une « révolution pédagogique », explique Michèle Rosellini (2006) : Batteux inverse en réalité la hiérarchie entre la poésie et l'éloquence.

2. Géroze par exemple (1845, p. 50) définit l'art poétique en utilisant les *parties* de la rhétorique : « L'art poétique est l'ensemble des règles de composition applicables aux différents genres de poésie : de ces différentes règles, les unes sont générales, les autres particulières. Les règles les plus générales, et, pour ainsi parler, organiques, sont communes à toutes les œuvres de l'intelligence. Les premières se rapportent à la méthode. Ainsi il y a, avant tout, le choix du sujet, la disposition des parties intégrantes dont il se compose, et l'exécution. Ces trois opérations, dans la composition littéraire, sont consacrés par les noms d'*invention*, *disposition*, *élocution*. »

L'éloquence politique se perd dans un régime monarchique, les auteurs des traités de rhétorique le répètent souvent ; ce qui demeure surtout, c'est le genre démonstratif (épidictique), le genre qui réunit les discours d'apparat, les panégyriques, les éloges – et la poésie officielle. De même, l'apprentissage de l'invention et de la disposition devient secondaire par rapport à celui de l'élocution, l'art des tropes et des figures, qui est, selon Rapin [théoricien du XVIIe siècle], la rhétorique propre à la poésie.

Rhétorique et poétique entretiennent donc des rapports complexes de mutuelle interpénétration, et les distinguer nettement comme je le fais ici relève d'un choix qui peut paraître artificiel. Mais à l'école, l'enseignement de la rhétorique, on l'a vu, est un enseignement particulier, qui ne s'est pas entièrement confondu avec celui de la poétique, laquelle ne peut pas non plus se réduire à une seconde « rhétorique », du moins pas dans l'enseignement des XIX^e et XX^e siècles. Il est donc important de les séparer.

Que faut-il entendre par « poétique » dans le cadre de ce chapitre ? Puisque la poétique a très tôt annexé la prose, c'est son acception la plus large qui prévaut ici, englobant genres en vers et genres en prose. Le « genre poétique » est un concept tantôt normatif, tantôt descriptif, mi-théorique, mi-empirique, et qui tend à cannibaliser les genres rhétoriques¹. Je montrerai comment, en s'adaptant aux approches de la littérature qui prévalent dans les différents époques (la rhétorique, puis l'histoire littéraire), il conserve un certain nombre de caractéristiques, et permet non seulement de décrire, mais surtout de hiérarchiser et délimiter le corpus littéraire scolaire.

Corpus des textes officiels et des manuels

Mon corpus pour cette partie est constitué des textes officiels et des listes d'auteurs entre 1850 et 1960, ainsi que de manuels, étant entendu que j'ai ici analysé essentiellement des traités de poétique ou de littérature et certains chapitres d'histoire de la littérature et que j'ai généralement laissé de côté les anthologies, dans la mesure où je cherche à m'appuyer sur des discours explicites.

Pour la période 1850-1880, j'ai ajouté au corpus des auteurs « officiels »² déjà utilisés dans le premier chapitre (Batteux, 1802 et 1824 ; Géruzez, 1845 et 1857 ; Domairon, 1822), un *Précis élémentaire de littérature* de l'abbé Drioux (1851/1882)³, souvent réédité, dont le

1. Il n'y a pas ici de contradiction avec ce que j'expliquais ci-dessus, concernant la « rhétorisation » de la poétique, bien montrée par Kibédi Varga. C'est même sans doute ce premier rapprochement qui a favorisé, dans un second temps, l'annexion des genres rhétoriques par la poétique.

2. Cf. *supra*, p. 40, note 1.

3. L'édition que je consulte est de 1882, mais elle est identique à l'édition la plus ancienne disponible à la BNF, datant de 1851 : c'est pourquoi je l'intègre à ce premier ensemble de manuels. Il est intéressant

sous-titre, *Style, composition et poétique*, indique les trois parties qui composent l'ouvrage. Drioux est d'ailleurs auteur de nombreux manuels scolaires (d'histoire, de géographie, de littérature) ainsi que de nombreuses cartes et atlas à usage scolaire.

Pour la période 1880-1960, le choix a été beaucoup plus compliqué, parce que l'offre éditoriale a explosé. Les années 1880 ont en effet aboli la réglementation coercitive encore en vigueur : comme le rappelle Alain Choppin (1999, p. 22), jusqu'en 1880 et malgré quelques assouplissements dus en particulier à la création du secteur scolaire privé en 1833, seuls les manuels qui ont reçu une autorisation officielle peuvent être introduits dans les écoles publiques. Après cette date – et jusqu'à aujourd'hui –, les maîtres ont tout loisir pour choisir les manuels, et l'édition scolaire devient un véritable marché, soumis à forte concurrence, avec des tirages qui peuvent être d'autant plus importants que le nombre d'élèves a explosé au cours de la seconde moitié du XX^e siècle. Dans ce contexte, il est parfois difficile de dire quels manuels sont vraiment utilisés dans les classes, et connaissent un réel succès¹. J'ai opéré une sélection qui tente de prendre en compte la diversité des manuels (en particulier : enseignement secondaire classique et spécial ou primaire supérieur ; enseignement privé et enseignement public² ; ouvrages très souvent réédités et ouvrages aux tirages plus modestes). Je n'ai pas retenu en revanche un critère qui opposerait manuels « innovants » et traditionnels, et qui ne me semble ni très utile ni très pertinent : l'« innovation » est un critère éminemment subjectif, et l'on peut multiplier les exemples de manuels apparus comme novateurs lors de leur parution et devenus des classiques (Des Granges, Lagarde et Michard, mais aussi les anthologies de la collection *Textes et contextes* chez Magnard dans les années 1980).

J'ai choisi tout d'abord deux manuels quasi contemporains, et très différents : un *Cours abrégé de littérature*, d'une « réunion de professeurs » (1919), chez deux éditeurs

cependant de constater que les anciens manuels ne disparaissent pas dès la parution de nouveaux textes officiels – fût-ce ceux des années 1880 (cf. aussi *infra*, p. 70, note 2).

1. D'autant que la présence d'un manuel dans une classe ne dit rien sur l'utilisation qu'on peut en faire – ou ne pas en faire.

2. L'opposition ne tient pas tant au discours sur les genres tenus dans les manuels de l'enseignement catholique et dans ceux de l'enseignement public, mais au fait que l'enseignement catholique, plus conservateur, est généralement plus lent à intégrer les nouveautés, au moins jusque dans les années 1960 : la loi Debré de 1959 concourt à l'alignement du privé sur le public, en offrant au privé la possibilité d'une contractualisation (aide de l'État contre contrôle pédagogique) (Robert, 1993, p. 61). Mais dans les années 1880-1930, les manuels les plus traditionnels sont généralement des manuels de l'enseignement catholique (par exemple les traités de rhétorique : cf. Compagnon, 1999a, p. 1225). En 1872 déjà, Mgr Dupanloup, évêque d'Orléans, demande aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires de ne pas tenir compte de la circulaire de Jules Simon aux proviseurs (1872), capable de provoquer, dit-il, la ruine des Humanités (Falcucci, 1939, p. 315).

catholiques ; une *Histoire de la littérature française*, de Doumic (1896/1900) : la différence est notable ici entre les deux enseignements, et les manuels de littérature sont plus courants chez les éditeurs et les auteurs catholiques, alors que l'histoire de la littérature fait florès depuis les programmes de 1880. Sans doute faut-il voir ici un effet du conservatisme de l'enseignement catholique de cette époque, qui met plus de temps à intégrer les programmes de la III^e République.

J'ai ensuite retenu deux auteurs assez incontournables dans la première moitié du XX^e siècle. Le premier, Charles-Marc Des Granges, a fait carrière dans l'enseignement public¹, en même temps qu'il devient un auteur scolaire à succès². Son *Histoire de la littérature française*, qui paraît en 1910³ chez Hatier (la même année que ses *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours (842-1900)*, à destination des classes de lettres, dont elle se veut le pendant), est rééditée 52 fois jusqu'en 1965 ; le dernier chapitre est une présentation des différents genres, sous le titre « Tableau de l'évolution des genres ». Du côté de l'enseignement catholique, un autre auteur est à l'origine d'une importante collection de manuels chez de Gigord : il s'agit de Jean Calvet, qui publie lui aussi des *Morceaux choisis* ainsi qu'un *Manuel d'histoire de la littérature française*. Dans la production importante de cet auteur⁴, j'ai fait le choix d'un manuel de textes pour le primaire supérieur, des *Morceaux choisis et lecture expliquée. À l'usage des aspirants et aspirantes au brevet élémentaire* (1927a), dans lequel Calvet veut initier les élèves à l'explication de texte, et qu'il ouvre par une dizaine de pages de « Notions préliminaires », dont un article sur les genres. J'ai complété cette sélection avec un traité entièrement consacré aux genres littéraires, sous la plume de l'abbé Vincent, dont la première édition date de 1902 et qui a été souvent réédité⁵.

1. Professeur au Lycée Henri IV, puis au lycée Charlemagne, docteur ès lettres.

2. Des Granges est l'auteur d'une véritable collection de manuels, puisque, outre son *Histoire de la littérature*, ses *Morceaux choisis* à destination des classes de lettres sont réédités 43 fois, jusqu'en 1948, année où ils sont revus par Jean Boudout, qui ne publiera le recueil sous son seul nom qu'en 1966 (cf. Fraisse 1997, p. 225). Il publie aussi d'autres recueils pour différents niveaux (classes de grammaire, enseignement de jeunes filles, puis plus tard un manuel pour les sixièmes, pour les cinquièmes, etc.), en même temps que des *Œuvres choisies* de Boileau ou un *Théâtre choisi* de Racine, par exemple (que l'on retrouvera *infra* dans le chapitre 6, p. 215 *sqq.*).

3. Je travaille sur la trente-septième édition, qui date de 1942.

4. Une trentaine d'ouvrages, dit Choppin, 1991, p. 317.

5. Je consulte la vingt-et-unième édition, de 1951.

1. Cadres théoriques des conceptions poétiques du genre

Il faut tout d'abord examiner les cadres théoriques de cet enseignement de la poésie. Lorsque l'on étudie les traités de poésie et/ou de littérature utilisés au XIX^e siècle, ceux de Domairon, Gérusez ou Batteux¹, par exemple, il est clair que la poésie scolaire, à l'instar de la rhétorique scolaire, emprunte à diverses traditions : celle d'Aristote et de l'Antiquité, et celle des auteurs classiques du XVII^e siècle (Boileau, Malherbe, etc.), eux-mêmes en partie héritiers des arts poétiques du XVI^e siècle. Mais il est également patent qu'elle ne se contente pas de transposer tels quels ces cadres théoriques, mais qu'elle les reconfigure et reconstruit selon le corpus des textes qu'elle souhaite scolariser. Or ce même phénomène de reconfiguration se retrouve encore dans les manuels et les programmes des XX^e et XXI^e siècles. Il faut donc brièvement retracer les cadres théoriques « savants »², pour mieux comprendre leur reconstruction scolaire. Nous verrons qu'ils sont essentiellement inspirés d'Aristote et/ou des *Arts poétiques*, notamment celui de Boileau³, qui représentent deux traditions poétiques en partie distinctes, auxquels il faut ajouter un détournement d'Aristote, théorisé au milieu du XVIII^e siècle et qui conduit à la création d'une triade appelée à un grand avenir, particulièrement à l'école.

1.1. Aristote et Platon : définition énonciative et/ou thématique

Pour la poésie comme pour la rhétorique, Aristote est une référence incontournable. Sa *Poétique* est la plus célèbre des constructions théoriques⁴ sur les genres : la plus célèbre parce qu'elle est première, dans notre culture du moins⁵ ; mais aussi parce qu'elle fonde en quelque sorte un genre, celui de la théorie des genres⁶. C'est donc autant la *Poétique* elle-

1. Sur Domairon, Gérusez et Batteux, qui figurent tous trois sur les listes des ouvrages recommandés par l'Université, cf. *supra* chapitre 1, et notamment p. 39, note 1.

2. Je ne m'attarde cependant pas sur ces théories, clairement exposées dans bon nombre d'ouvrages (pour une synthèse, cf. par exemple Combe, 1992 ; Canvat, 1999 ; ou Dessons, 2000).

3. Marmontel (1787/2005, p. 939) reconnaît à la poésie trois « maîtres de l'art, Aristote, Horace, Despréaux [Boileau] : Aristote, le génie le plus profond, le plus lumineux, le plus vaste, qui jamais ait osé parcourir la sphère des connaissances humaines ; Horace, à la fois poète, philosophe, et critique excellent ; Despréaux, l'homme de son siècle qui a le plus fait valoir la portion de talent qu'il avait reçue de la nature et la portion de lumière et de goût qu'il avait acquise par le travail. »

4. « Construction théorique » parce que les genres sont, chez Aristote, des objets essentiellement théoriques, et la théorie est première. On pose un cadre, et on classe ensuite les textes existants dans le cadre établi. Ce mode de construction ne s'est pas arrêté à Aristote. Plus près de nous, c'est ce que fait par exemple Northrop Frye (1969), qui propose même plusieurs classements possibles ; c'est aussi le choix de Käte Hamburger (1977/1986) : cf. *infra*, p. 81 *sqq.*

5. Même si sa redécouverte est somme toute tardive : cf. *infra*, p. 75.

6. Et sans doute aussi parce qu'elle est, en tant que théorie des genres, encore féconde : Genette (1979/1986) repart d'elle pour réfléchir sur les genres et proposer à son tour sa propre théorie générique ; Schaeffer (1989)

même en tant que texte sur les genres que le texte de la *Poétique* sur les genres qui est, à ce double titre, discours fondateur.

1.1.1. Les modes platoniciens

Il faut pourtant rappeler qu'Aristote n'est pas le premier à s'intéresser aux genres : si l'on veut remonter aux grands ancêtres des théories génériques, il faut commencer par Platon et sa distinction entre la *diègèsis* au sens strict du terme (lorsque le récit est *raconté* par un narrateur), et la *mimèsis*, dans laquelle le « récit » n'est pas raconté mais mimétique (dans le théâtre ou les dialogues). Dans la *République*, Socrate explique ainsi à Adimante, son interlocuteur, après avoir vérifié qu'il connaît les premiers vers de l'*Illiade* (et avant de prononcer la fameuse exclusion des poètes de la cité¹) (Platon, éd. 1963, p. 144-145) :

Tu sais donc que jusqu'à ces vers :

Il implorait tous les Achéens

Et surtout les deux Atrides, chefs des peuples,

le poète parle en son nom et ne cherche pas à tourner notre pensée dans un autre sens, comme si l'auteur de ces paroles était un autre que lui-même. Mais pour ce qui suit, il s'exprime comme s'il était Chrysès, et s'efforce de nous donner autant que possible l'illusion que ce n'est pas Homère qui parle, mais le vieillard, prêtre d'Apollon.

C'est sur cette distinction première que Socrate peut conclure à la page suivante (*id.* p. 146) :

[J]e pense que maintenant tu vois clairement ce que je ne pouvais t'expliquer tout à l'heure, à savoir qu'il y a une première sorte de poésie et de fiction entièrement imitative qui comprend, comme tu l'as dit, la tragédie et la comédie ; une deuxième où les faits sont rapportés par le poète lui-même – tu la trouveras surtout dans les dithyrambes – et enfin une troisième, formée de la combinaison des deux précédentes, en usage dans l'épopée et dans beaucoup d'autres genres.

Cela dit, la théorie de Platon distingue des *modes* plutôt que des genres : Genette (1972, p. 184-190) a bien montré comment la *lexis* de Platon (que Platon lui-même glose en « comment il faut dire » la poésie, à côté du *logos*, « ce qu'il faut dire ») correspond à différents modes d'énonciation, et non véritablement à des genres socio-historiques.

fait de même ; et le « père fondateur » (c'est ainsi que Schaeffer désigne Aristote) est l'une des rares références explicites des documents d'accompagnement des programmes actuels du lycée (p. 16, par exemple), par ailleurs très riches en références bibliographiques (essentiellement Genette et Aristote).

1. Exclusion qui, comme le rappelle justement Combe (1992, p. 29), ne concerne que les poètes « mimétiques » : « Le récit mixte est acceptable, le récit pur est idéal, tandis que l'imitation est dangereuse, car celui qui commence à imiter ne s'arrête plus. »

1.1.2. La dyade aristotélicienne

Et c'est justement à partir des trois modes d'énonciation platoniciens qu'Aristote construit son célèbre système¹, réduisant la triade en une double dyade, que Genette (1986) a formalisée dans un tableau à double entrée (p. 100) :

Objet \ Mode	Dramatique	Narratif
Supérieur	Tragédie	Épopée
Inférieur	Comédie	Parodie

Nous voici donc avec deux définitions possibles de ce qui n'est pourtant pas encore le *genre*² poétique. Une définition purement énonciative, celle de Platon, qui distingue des catégories discursives de textes ; une définition à la fois énonciative et thématique, celle d'Aristote, qui distingue des catégories discursives et thématiques. Encore faut-il préciser aussi ce que l'on entend ici par *texte*³ : pour Platon et Aristote, il n'est question que de *poésie*, c'est-à-dire de textes en vers – ce qui restreint nettement le champ étudié.

Aristote a par ailleurs emprunté à Platon son concept de *mimèsis*, au prix d'un double détournement : là où Platon considérait que seule la tragédie était mimétique, Aristote voit dans l'épopée tout autant que dans la tragédie des genres mimétiques ; là où Platon voit dans la poésie mimétique une copie dégradée du monde sensible, lui-même déjà éloigné de la vérité – ce qui justifie l'exclusion des poètes – Aristote valorise au contraire la poésie mimétique (notamment par l'idée de la *catharsis*), et valorise en même temps la narrativité de la poésie, voire son caractère fictionnel⁴. Je ne m'attarde pas sur ces questions bien connues. Rappelons juste les résonances que ce primat des genres narratifs et/ou fictionnels

1. Pour une analyse précise des distinctions entre Aristote et Platon, notamment sur la définition de la *diègèsis*, cf. Genette (1979/1986).

2. C'est Diomède (fin IV^e siècle) qui rebaptise *genres* les modes platoniciens (Genette, 1979/1986, p. 109)

3. C'est une des premières mises en garde de Todorov (1987, p. 31) lorsqu'il essaie de définir le genre : « Mais [...] qu'est-ce, au fond, qu'un genre ? À première vue, la réponse paraît aller de soi : les genres sont des classes de textes. Mais une telle définition dissimule mal, derrière la pluralité des termes mis en jeu, son caractère tautologique : les genres sont des classes, le littéraire est le textuel. Plutôt que de multiplier les appellations, il faudrait s'interroger sur le contenu de ces concepts. »

4. Le fait de savoir comment traduire *mimèsis*, et notamment si l'on peut assimiler *mimèsis* et fiction est objet de débats, dans lesquels je n'entre pas ici.

entretient avec les conceptions modernes de la littérature, comme le souligne Karl Canvat (1999, p. 44)¹ :

La « dyade » aristotélicienne (épique vs dramatique) contient en germe la valorisation excessive dont seront l'objet, en Occident, les genres qui, sans être nécessairement narratifs (au sens modal) racontent une histoire : la poésie épique, la tragédie, et plus tard, le roman.

On verra cette valorisation du narratif à l'œuvre à l'école, qui n'échappe en rien – au contraire – à ce goût des histoires.

1.1.3. La redécouverte tardive de la *Poétique*

Quelle a été l'influence de la *Poétique* dans la réflexion sur les genres poétiques ? La réponse est complexe, parce que le texte d'Aristote a été longtemps quasiment ignoré. En effet, si la postérité et l'influence d'Aristote en Europe occidentale sont avérés, la *Poétique* a en revanche été redécouverte assez tardivement, et souvent lue à travers les catégories héritées d'Horace et de Platon, qui, contrairement à Aristote, demandent à la poésie une visée morale (Magnien, 1990). On sait l'influence de la *Poétique* dans la formation de la doctrine classique en France, et tout au long du XVII^e siècle (Bray, 1927/1957²). Mais au XVIII^e siècle, la *Poétique* n'intéresse plus guère que l'enseignement, comme le rappelle Magnien (1990, p. 86) :

[L]e siècle des Lumières est plus réservé à l'égard du traité d'Aristote ; trop attaché à la tragédie classique qu'il a vivifiée de ses rayons, le soleil de la *Poétique* décline doucement, alors qu'apparaissent des formes dramatiques nouvelles comme le drame ou la comédie larmoyante. Le traité devient plutôt l'affaire des pédagogues qui l'exploitent pour l'enseignement des humanités, de l'abbé Batteux qui le traduit et le publie au sein de son recueil des *Quatre Poétiques* (1771) à La Harpe (« Analyse de la *Poétique* d'Aristote », in *Le Lycée*), en passant par Marmontel qui le commente dans ses *Éléments de littérature* (1787).

La *Poétique*, dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle, est donc devenu un ouvrage classique³, mais sa redécouverte tardive avait laissé un espace pour une autre tradition poétique, celle des arts poétiques venus du moyen âge et de la Renaissance, davantage

1. Après Dominique Combe (1992, p. 31-34).

2. C'est à travers les travaux des humanistes italiens qu'Aristote est connu en France : René Bray (1927/1957, p. 49-61) consacre un chapitre au « culte d'Aristote », dans lequel il montre que, si le classicisme français s'instaure au nom d'Aristote, ce n'est pas tant le petit traité d'Aristote « qui est le fondement de l'édifice classique » que « tous les travaux [...] qui l'interprètent, le complètent, le submergent » (p. 61).

3. La traduction de Batteux est d'ailleurs encore rééditée un siècle plus tard : le catalogue de la BNF en répertorie deux rééditions, en 1874 et 1875.

inspirés par Horace, et qui portent donc leur propre définition du genre, plus normative et prescriptive que purement théorique.

1.2. Les « Arts poétiques » : définitions normatives et prescriptives

Cette autre tradition, venue du moyen âge, permet de définir des genres poétiques, à travers des traités de poétiques conçus comme des arts de faire.

1.2.1. Les *Arts poétiques*

En effet, puisqu’Aristote n’est vraiment redécouvert qu’à la Renaissance, les grands « arts poétiques » du XVI^e siècle s’inscrivent sans doute au moins autant dans la tradition médiévale de la poétique, inspirée d’Horace et de son *Épître aux Pisons*, renommée dès l’antiquité « art poétique », et maintes fois copiée¹ et imitée. La poétique est vue comme l’ensemble des procédés et des techniques qui entrent dans l’élaboration des poèmes, avec une visée morale et didactique (le fameux « *placere et docere* ») que l’on attribuera souvent faussement à Aristote : Horace, s’il reprend en partie les catégories aristotéliennes, se situe davantage sur un terrain moral de ce qui est convenable : le droit de « tout oser », explique-t-il dès l’ouverture, ne va pas jusqu’à permettre n’importe quelle chimère, ni « d’associer serpents et oiseaux, tigres et moutons »². Les arts poétiques du XVI^e siècle sont donc conçus comme des ouvrages didactiques ou critiques, et vont contribuer à construire en France la notion de genre (Demerson, 1984), avec des visées plutôt classificatrices et normatives.

1.2.2. Boileau et sa fortune scolaire

Le plus célèbre des *Arts poétiques* de l’époque classique est celui de Boileau – par ailleurs grand lecteur et traducteur d’Horace. Publié à la fin du XVII^e siècle, il est à la fois l’héritier de ses prédécesseurs de la Renaissance et en même temps de ce XVII^e siècle qui, après avoir redécouvert Aristote, s’est efforcé de codifier la littérature et qui s’est attaché particulièrement à instaurer les règles en matière d’art dramatique. Cependant, si l’*Art poétique* de Boileau partage avec celui d’Aristote le fait d’être un traité de poétique, il y a

1. Au sens premier du terme : par les copistes. On connaît en effet, rappelle François Richard dans l’introduction qu’il a donnée à son édition des *Œuvres* d’Horace (éd. 1967), un grand nombre de manuscrits médiévaux de son œuvre, depuis le IX^e siècle, ce qui est le signe d’une très grande diffusion.

2. Horace (éd. 1934), « Art poétique », v. 12-13 ; c’est moi qui traduis.

concernant le genre une différence importante. Boileau *décrit* des genres, distinguant grands et petits genres ; il cite des formes littéraires, à des niveaux de catégorisation divers, mais, à l'instar d'Horace d'ailleurs, ne définit jamais la notion. Le mot « genre » lui-même n'apparaît jamais dans l'*Art poétique*, qui édicte des règles et des préceptes, mais qui n'est en rien une *théorie* du genre, comme pouvait l'être, même incomplètement, la *Poétique* d'Aristote. Sans doute Boileau considère-t-il que la définition du genre tombe en quelque sorte sous le sens, ou encore qu'elle ne présente aucun intérêt (les deux positions n'étant pas nécessairement exclusives l'une de l'autre). Quoiqu'il en soit, son *Art poétique* est d'une certaine manière paradoxal : c'est un classique de la poésie didactique, dont l'objectif est d'édicter les principes qui doivent régler les genres poétiques ; mais il ne dit finalement rien de ce qu'est un genre. On verra que cette apparente contradiction correspond à un usage classique du genre, que l'on retrouvera à l'école.

L'influence de l'*Art poétique* dans l'enseignement est grande : jusqu'en 1981, il figure explicitement et presque sans discontinuité au programme de la classe de rhétorique/première ; entre 1841 et 1851, il est également au programme de la classe de seconde ; et le nom de Boileau est plus généralement un de ceux que l'on retrouve le plus régulièrement au programme des classes de la division supérieure (troisième-première), souvent sans titre d'œuvre précise¹, ce qui laisse supposer que des extraits de l'*Art poétique* étaient régulièrement lus et appris par cœur dans les classes². Chervel (2006, p. 429) montre la rapidité avec laquelle l'ouvrage de Boileau, qui date de 1674, est entré dans les classes et y est devenu incontournable :

La première indication de la présence de Boileau se trouve dans un cours manuscrit de rhétorique qui a été prononcé en latin en 1697 au collège oratorien de Marseille. Et la première mention retrouvée de la récitation de l'*Art Poétique* dans une classe de rhétorique n'est pas antérieure à 1744, date à laquelle l'ouvrage est appris par cœur au collège de Riom. Dès le milieu du siècle, l'ouvrage est devenu un classique scolaire en rhétorique et parfois en seconde. [...] Aucun écrivain étudié dans les classes depuis le XVII^e siècle n'aura sans doute autant marqué la langue française que La Fontaine et Boileau, si l'on en juge par le nombre des vers ou des adages qu'ils ont ancrés dans l'usage courant de la langue au point d'en faire souvent oublier leurs auteurs.

1. Pour toutes ces précisions, cf. Chervel (1986).

2. C'était un des usages premiers des textes de poésie (et donc en vers) que de fournir des *récitations*.

1.3. La triade « romantique »

Il faut enfin, pour en terminer avec ce rapide panorama des cadres traditionnels, faire une place particulière à la tripartition devenue un lieu commun des classifications génériques, et qui répartit la littérature en trois « grands genres » : épique, lyrique et dramatique. À l'origine, cette triade concerne les seuls genres poétiques. Mais elle a pu facilement servir également lorsque le champ de la littérature a intégré les genres de la prose : le premier terme de la triade, l'*épique*, a été généralement reformulé en *narratif*, et assimilé au roman et aux genres proches comme la nouvelle et le conte.

1.3.1. Détournements d'Aristote

La triade a longtemps été attribuée à Aristote, sous ce nom d'ailleurs de « triade aristotélicienne ». Mais, comme nous l'avons vu précédemment et comme Genette (1979/1986), à qui j'emprunte les précisions qui suivent, l'a magistralement démontré, la triade, théorisée essentiellement par les romantiques allemands, opère en réalité différents détournements de la théorie aristotélicienne. Deux me semblent particulièrement intéressants dans le cadre de ce travail sur la reconfiguration scolaire des genres.

La première est l'intégration de la poésie lyrique, écartée par Aristote non parce qu'il l'ignore, mais parce qu'elle ne relève pas de la *mimèsis*. Or la triade place la poésie lyrique aux côtés des deux genres poétiques déjà définis par Aristote (la poésie dramatique et la poésie épique). Cette intégration aura des répercussions importantes sur le long terme : lorsque la triade devient un moyen de catégoriser toute la littérature, y compris en prose, l'épique se transforme en « narratif » (voire en « roman »), le dramatique en « théâtre », et le lyrique en « poésie », réduisant la poésie à la seule poésie lyrique, conception qui domine actuellement, comme le rappelle Genette (*id.*, p. 138) :

Dans la mesure où toute distinction entre genres, voire entre poésie et prose, n'en est pas encore effacée, notre concept implicite de la poésie se confond bel et bien (ce point sera sans doute contesté ou mal reçu à cause des connotations vieillottes ou gênantes attachées au terme, mais à mon avis la pratique même de l'écriture et plus encore de la lecture poétique contemporaine l'établit à l'évidence) avec l'ancien concept de poésie lyrique.

Le deuxième détournement est dans la lignée des réinterprétations qu'on a fait d'Aristote à toutes les époques, à commencer par Horace, mais aussi à l'époque classique, lorsque l'on redécouvre *La Poétique* : là où Aristote construit essentiellement une théorie de la *mimèsis*, les différents « arts poétiques » d'Horace à Boileau, comme je l'ai rappelé, fonctionnent

davantage comme des traités proposant des préceptes, des règles pour bien écrire, induisant de ce fait une hiérarchisation des genres. Les romantiques veulent échapper aux prescriptions normatives des classiques, mais ils introduisent dans la définition du genre (notamment les romantiques allemands : Schiller, Novalis ou les frères Schlegel¹) une dimension historique, faisant passer le genre du statut de catégorie « naturelle » à celui de catégorie « culturelle », voire « esthétique », pour reprendre le terme de Hegel, qui consacre dans son *Esthétique* une partie aux genres poétiques (Hegel 1837-1842/1997, p. 483 *sqq.*). Or, comme le montre Genette, cette historicisation du genre entraîne une interprétation historique de la triade, et les trois termes sont pris dans une gradation, comme les trois termes d'une évolution de la littérature, tantôt favorable au lyrique, tantôt favorable à l'épique, tantôt favorable au dramatique. C'est le drame qui finit par l'emporter, et on retrouve cette relecture de la triade chez les romantiques français, en particulier chez Victor Hugo, comme en témoigne ce passage de la préface de *Cromwell* (Hugo 1827/1968, p. 75-76) :

[L]a poésie a trois âges, dont chacun correspond à une époque de la société : l'ode, l'épopée, le drame. Les temps primitifs sont lyriques, les temps antiques sont épiques, les temps modernes sont dramatiques. [...] La société, en effet, commence par chanter ce qu'elle rêve, puis raconte ce qu'elle fait, et enfin se met à peindre ce qu'elle pense. [...] Il serait conséquent d'ajouter ici que tout dans la nature et dans la vie passe par ces trois phases, du lyrique, de l'épique et du dramatique, parce que tout naît, agit et meurt.

C'est peut-être une coïncidence, mais, si le drame romantique ne s'impose que difficilement dans le corpus scolaire², à l'exception de quelques rares pièces, le théâtre est pendant une grande partie du XIX^e un genre qui règne en maître à l'école, avant d'être détrôné par le roman, au cours du XX^e siècle.

1.3.2. Le rôle de Batteux

Les romantiques allemands, comme l'a montré Genette (1979/1986) n'ont pas inventé la triade : ils empruntent cette répartition à certains critiques de l'époque classique³,

1. Cf. également Lacoue-Labarthe et Nancy (1978).

2. En 1985, Arnaud Laster dénonce ce qu'il nomme « l'antiromantisme » de l'enseignement secondaire, dont la principale victime est selon lui le théâtre de Victor Hugo, méprisé par l'école et quasiment ignoré des « petits classiques » autant que des manuels. Les travaux d'Anne Ubersfeld (travaux que Laster évoque en montrant qu'enfin « l'Université s'est mise à bouger ») et quelques grandes mises en scènes couronnées de succès ont sans doute contribué à donner une légitimité au drame romantique, puisqu'il a été au programme des classes de première en 1996-1997.

3. Comme le mentionne Genette, qui se réfère ici à une étude d'Irene Behrens (1940) sur la division des genres, la première occurrence se trouve chez un italien, Minturno, en 1559, et d'autres apparitions de la triade peuvent être relevés, aux XVII^e et XVIII^e siècles. Ce que résume ainsi Genette (1979/1986, p. 112) : « L'idée de fédérer toutes les sortes de poème non mimétique pour les constituer en tiers parti sous le nom commun de

notamment à l'abbé Batteux, dont Schlegel traduit et discute en 1751 le traité des *Beaux-Arts réduits à un même principe*. Batteux propose en effet une théorisation de la triade à partir d'Aristote, transformant la dyade en triade : il redistribue les catégories génériques classiques en intégrant au système aristotélicien la poésie lyrique. Or Batteux attribue faussement à Aristote la triade lyrique, épique et dramatique, en assimilant le dithyrambe – genre mal connu en réalité – à la poésie lyrique, et en traduisant à sa manière un passage d'Aristote concernant les styles¹. Il fait ainsi de la poésie lyrique une poésie mimétique, à l'instar de l'épopée ou de la tragédie, opérant par là-même un véritable coup de force théorique (Genette, 1979/1986, p. 113-114) :

L'effort de Batteux – dernier effort de la poétique classique pour survivre en s'ouvrant à ce qu'elle n'avait pu ni ignorer ni accueillir – consistera donc à tenter cet impossible, en maintenant l'imitation comme principe unique de toute poésie, comme de tous les arts, mais en étendant ce principe à la poésie lyrique elle-même.

Et Genette de remarquer, après avoir montré comment Batteux opérerait le passage de la théorie aristotélicienne à la nouvelle tripartition (*id.*, p. 118) :

Le nouveau système s'est donc substitué à l'ancien par un subtil jeu de glissements, de substitutions et de réinterprétations inconscientes ou inavouées, qui permet de le présenter, non sans abus mais sans scandale, comme « conforme » à la doctrine classique : exemple typique d'une démarche de transition, ou, comme on dit ailleurs, de « révision » ou de « changement dans la continuité ».

Or il me semble qu'il n'est pas anodin que ce glissement se soit opéré dans un traité dont la vocation première est didactique et pédagogique – comme l'indique, lors de sa parution en 1747-48, le premier titre de l'ouvrage, *Cours de belles-lettres* – tant ces démarches de « transition » me semblent être une des caractéristiques essentielles de la discipline – même si elle n'est encore qu'en cours de constitution au milieu du XVIII^e siècle (Chervel, 2006). L'effort de Batteux pour sauvegarder l'ancien (la poétique classique) en accueillant le nouveau (la poésie lyrique), s'il est un « abus », comme l'écrit Genette, est aussi une véritable création théorique, appelée à un grand avenir scolaire. Et son succès tient sans doute à deux raisons au moins : tout d'abord, comme cela a souvent été remarqué, elle permet de calquer la répartition en trois catégories des genres poétiques sur la répartition

“poésie lyrique” n'est pas tout à fait inconnue de l'âge classique : elle y est seulement marginale et pour ainsi dire hétérodoxe. »

1. Sonia Branca-Rosoff dans son édition de textes de Batteux (1990, p. 75-76), confronte à une traduction moderne la traduction de Batteux, pour montrer comment Batteux redistribue les genres fondamentaux : là où Aristote semble voir dans le dithyrambe une sorte de forme primitive de la tragédie, la traduction de Batteux l'oppose aux deux autres genres distingués par Aristote, la tragédie et l'épopée. Il suffit alors à Batteux d'identifier dithyrambe et poésie lyrique, pour en arriver à la fameuse triade.

traditionnelle des trois genres rhétoriques (et des trois genres de styles) ; ensuite, elle offre un cadre acceptable pour scolariser des œuvres poétiques jusqu'alors exclues de l'école, notamment la poésie lyrique, qui prend place dans la classification de Batteux aux côtés par exemple des odes sacrées que sont les hymnes ou les cantiques. Dans les deux cas, elle permet donc d'inscrire le *nouveau* dans la tradition scolaire, ici de nouveaux genres dans les cadres traditionnels, ou qui apparaissent comme tels¹.

1.3.3. Postérité et actualité de la triade

Il faut dire encore quelques mots sur la triade, tant sa postérité est réelle. Actuellement, on la retrouve en effet dans un bon nombre d'écrits sur les genres², dans un bon nombre de librairies, mais aussi comme on le verra dans un bon nombre de programmes scolaires³. Canvat (1999, p. 79) rappelle d'ailleurs que :

[l]a plupart des lecteurs ordinaires recourent spontanément à trois ou quatre grandes divisions génériques, modelées par les habitudes de lecture, par les instances du champ littéraire [...], et institutionnalisées par l'école : la narration fictionnelle, la poésie et le théâtre.

Elle a été également revisitée par Roman Jakobson, qui fait correspondre à chacun des trois genres une de ses fonctions du langage (1963, p. 219). Et dans un de ses derniers avatars, elle a été réinterprétée par Käte Hamburger (1977/1986) qui la transforme en une dyade fictionnel/lyrique, avant de proposer un genre « mixte », véritable catalogue de tous les genres qui n'ont pas pu entrer dans les catégories prédéfinies.

Pour évidente qu'elle semble être devenue, la triade canonique a pourtant fait couler beaucoup d'encre, et suscité maintes discussions : narratif, poétique et dramatique sont-ils

1. Même s'il est clair qu'il y a une immense différence entre les théories de Batteux et les théories romantiques. Jacques Rancière (1998, p. 28) parle d'un changement de « cosmologie poétique » entre le système de la représentation fixé au dix-huitième siècle par les traités de Batteux, de Marmontel ou de La Harpe et le système romantique : « Ce changement de cosmologie peut s'exprimer strictement comme le renversement terme à terme des quatre principes qui structuraient le système représentatif. Au primat de la fiction s'oppose le primat du langage. À sa distribution en genres s'oppose le principe antigénérique de l'égalité de tous les sujets représentés. Au principe de convenance s'oppose l'indifférence du style à l'égard du sujet représenté. À l'idéal de la parole en acte s'oppose le modèle de l'écriture ».

2. Y compris para-universitaires : dans la petite synthèse qu'Yves Stalloni (1997) consacre aux genres littéraires, après un premier chapitre passant en revue les problèmes théoriques posés par la notion de genre – dont la fameuse triade – c'est justement autour de la triade qu'est construit le plan, qui envisage tour à tour les trois grands genres, avant de terminer par un chapitre sur « les frontières du genre ». Stalloni justifie son plan (p. 24) par un « ralliement prudent et essentiellement pédagogique », puisque la tripartition « est largement répandue et fournit un cadre cohérent et quasi universel à partir duquel peuvent être menées des études plus étroites sur les formes littéraires. »

3. Et même dans le primaire : j'ai montré par ailleurs (Denizot, 2004) comment la triade constitue un cadre théorique sous-jacent dans les programmes du primaire de 2002.

bien des genres, à proprement parler ? Benedetto Croce par exemple (1991, p. 65-66) réfute toute valeur à la triade : pour lui, lyrisme, épique et dramatique sont indissociables au sein même des œuvres. Karl Viëtor (1931/1986, p. 10), qui distingue deux niveaux génériques différents, propose de réserver le terme de *genre* au second niveau (par exemple la nouvelle, la comédie et l'ode) et de considérer le premier niveau – la triade – comme des « attitudes fondamentales de mises en forme ». Il se place d'ailleurs explicitement sous le patronage de Goethe, dont il reprend les catégories exposées dans les *Notes et Dissertations* du *Divan occidental-oriental*. Goethe (1819/1952, p. 93-95) y distingue en effet les *Dichtarten*¹, dont il propose une liste alphabétique², et les *Naturformen der Dichtung*³, au nombre de trois, Epos, Lyrik, Drama⁴ (*épique, lyrique, dramatique*). Pour ces trois formes, Goethe n'utilise jamais le terme de « genre » ni d'« espèce », mais les reformule en « Elemente » ou « Hauptelemente »⁵. Goethe a d'ailleurs pleinement conscience des difficultés que posent ces deux niveaux de « genres » (*id.*, p. 93 ; je traduis):

Si l'on tente de classer méthodiquement les catégories que nous avons citées ci-dessus par ordre alphabétique, on se heurte à des obstacles importants et difficilement surmontables. Si l'on regarde ces rubriques de plus près, on remarque qu'elles sont nommées tantôt d'après des caractéristiques extérieures, tantôt d'après leur contenu, mais rarement d'après une forme essentielle. On se rend rapidement compte que certaines peuvent être mises sur un même plan, alors que d'autres peuvent être hiérarchisées. S'il ne s'agit que de divertissement et de plaisir, chacune de ces catégories peut exister et valoir en elle-même, mais si l'on a besoin à des fins didactiques ou historiques d'un classement plus rationnel, il vaut alors la peine de le mettre au point.

Pour beaucoup d'auteurs actuels non plus, la triade ne correspond pas véritablement à des genres à proprement parler. Jean Molino (1993, p. 21) nomme parfois « mégagenres » les « organisations génériques d'ordre supérieur », au rang desquelles il place lui aussi la triade romantique. Aron Kibédi Varga (1984, p. 898) parle d'« espèces », de « classes », ou tout simplement de « catégories » pour le premier « étage » de catégories génériques qu'il distingue, et qui recouvre en particulier la distinction vers/prose et la triade romantique⁶.

1. Littéralement : *espèces, classes d'écrits littéraires*. (Pour toutes les citations de Goethe, c'est moi qui traduis.)

2. De l'allégorie à la satire en passant entre autres par la ballade, le drame, l'épopée ou l'héroïde.

3. Littéralement : *formes naturelles de la poésie*.

4. L'*Epos* est la forme « qui raconte clairement », la forme lyrique est celle de « l'émoi enthousiaste », la dramatique celle « qui fait agir des personnages ». Goethe (1819/1952).

5. *Éléments* ou *Éléments principaux*.

6. Il rappelle à ce propos que la question la plus controversée est justement celle des critères de détermination de ces catégories (p. 898) : « Les critères allégués pour distinguer ces trois classes sont particulièrement variés, et hétérogènes : il en est d'ordre psychologique (les trois termes désignent trois attitudes fondamentales de

Quant à Genette (1979/1986, p. 142-145), il distingue les *genres*, catégories empiriques littéraires et esthétiques, et les *modes*, catégories linguistiques, qui relèvent de la pragmatique. Mais il refuse à la triade le statut de « modes », proposant pour la qualifier le terme d'« archigenre », mettant en évidence le caractère polysémique et finalement plutôt ambigu des termes de la triade, qui favorise des glissements d'un concept à un autre, de mode à genre, et qui peut ainsi laisser à penser que certains genres sont plus naturels que d'autres.

La conclusion de Genette là-dessus est décisive, et me semble essentielle dans l'approche actuelle du genre : la notion de genre, si elle mêle des faits de nature et de culture, n'échappe pourtant pas à l'historicité, à quelque niveau que l'on se place, et n'est pas *en soi* une catégorie naturelle (*id.*, p. 147 ; c'est lui qui souligne) :

Il n'y a pas d'archigenres qui échapperaient totalement à l'historicité *tout en conservant une définition générique.*

Cela dit, *genre*, *archigenre*, ou simple *catégorie générique*, la question en fait importe peu ici : comme je le disais dès l'introduction (*supra*, p. 14), le problème des niveaux de catégorisation, outre qu'il est trop souvent prétexte à hiérarchisation, n'est en rien un enjeu dans la définition qui est la mienne, et qui voit dans les genres des catégories socio-historiques construites par des points de vue différents. C'est donc le débat autour de la triade qui m'intéresse, plus que les réponses auxquelles il donne lieu.

2. Usages scolaires des genres poétiques

L'évolution de la discipline français dans la seconde moitié du XIX^e siècle va clairement dans le sens d'une culture de la lecture (avec la dissertation comme modèle de la méditation du lecteur éclairé¹), qui remplace l'enseignement de la rhétorique : les genres poétiques sont des genres qui permettent de classer la littérature à étudier, c'est-à-dire à *lire*, et non pas qui permettent de catégoriser des textes à produire. Ils s'adaptent donc à l'enseignement de la littérature, marqué de plus en plus par des pratiques de lecture et, s'ils sont tout d'abord des savoirs plutôt théoriques et relativement abstraits, ils s'historicisent à mesure de l'historicisation de l'approche de la littérature.

l'esprit humain), d'ordre historique (trois périodes de l'humanité), d'ordre métaphysique (trois perspectives du temps humain). »

1. Cf. Douay Soublin (1999, p. 1200) : « Si l'on se demande à quelle fonction prépare l'épreuve de la dissertation littéraire, trop écrite, trop solipsiste aussi, pour former un orateur, trop abstraite, trop constamment critique pour former un écrivain, on en vient à penser qu'elle prépare – mots soupesés, dialogue intérieur – la longue méditation de l'amateur cultivé, l'infini soliloque du lecteur éclairé, par où se distingue l'individu d'élite dans nos sociétés atomisées. »

2.1. Les genres poétiques scolaires : figer l'instable¹

Pendant tout le XIX^e siècle, et sans doute au-delà, la poétique scolaire consiste essentiellement en un ensemble de savoirs déclaratifs, à l'inverse de la rhétorique, qui est aussi un art du bien écrire, et qui comporte donc, outre des savoirs déclaratifs, des savoirs scripturaux qui relèvent davantage du procédural, pour reprendre une distinction classique (par exemple Brassart, 1995). Longtemps, les genres poétiques relèvent davantage de savoirs théoriques et abstraits, et se réfèrent à des modèles abstraits et quasi intemporels.

2.1.1. Lire et admirer des modèles éternels

Dans les poétiques classiques, les genres permettent de constituer des modèles éternels, celui de *la* tragédie, de *la* fable, etc., à l'aune desquels on peut évaluer les œuvres. Comme le rappelle Sonia Branca-Rosoff dans son étude de Batteux (1990, p. 70), « ce n'est pas la diversité qu'on rencontre ainsi [en parcourant l'histoire des genres]. Ésope, Phèdre ou La Fontaine ne font que répéter une essence. [...] Les réalisations sont multiples ; la fable est unique. » En même temps, continue-t-elle, ce sont certaines œuvres qui permettent de fonder les genres : « les genres sont eux-mêmes définis à partir de textes fortement valorisés. Par exemple, le poème épique, en principe d'essence intemporelle, renvoie à Homère. » Certaines œuvres sont des modèles de genres, et les genres sont eux-mêmes des modèles pour les œuvres : le rapport entre œuvres et genres est circulaire, en quelque sorte. Et cette circularité fige les œuvres et les genres dans ce que Lejeune (1975/1996) nomme « l'illusion de l'éternité », qui correspond, dit-il, (p. 312-313) à « l'opération historique la plus spontanée, qui nous fait redistribuer sans cesse les éléments du passé en fonction de nos catégories actuelles ».

Cela dit, les genres ne sont pas des *modèles* au sens où on l'entend dans les traités de rhétorique qui visent à la production des œuvres : à l'école, les genres poétiques ne sont pas, contrairement aux genres rhétoriques, des genres à imiter. Certes, les « arts poétiques » hérités de la Renaissance sont véritablement des *traités*, mais l'usage qu'on en fait à l'école est différent, notamment parce que l'enseignement du vers français ne s'est jamais installé durablement dans la discipline. Chervel (2006, p. 634-636) explique que, dès le tout début du XIX^e siècle, l'exercice de vers français, qui s'était développé à partir du début du XVIII^e

1. Merci à Malik Habi pour cette jolie formule.

siècle¹, est interdit dans l'enseignement public, et ne survit guère plus dans l'enseignement confessionnel. Il réapparaît provisoirement à la fin du XIX^e siècle, mais ne s'installe pas non plus. Autrement dit, les genres « poétiques », au sens premier du terme (c'est-à-dire les genres en vers), sont des genres *à lire*, voire à réciter, mais non à écrire. Les savoirs construits sur ces genres sont donc des savoirs essentiellement déclaratifs, qui ne débouchent pas sur des savoirs scripturaux. Et si on lit des vers (poésie, théâtre, épopée, poésie didactique, etc.), c'est surtout pour les admirer, suivant en cela une tradition initiée par Batteux, qui accompagne le passage des « belles-lettres » à la « littérature »². Batteux contribue en effet à fonder un nouveau discours sur la littérature, appelé à un grand avenir à l'école, le discours d'admiration, et son objectif est de former les élèves à lire des textes, et à les « goûter »³ (Branca-Rosoff, 1990, p. 10) :

Comme les gens du monde, Batteux a appris à mettre l'accent sur le plaisir. Le professeur traite les textes en objets esthétiques dont la valeur d'utilité et de vérité s'estompe, et le pas à pas du commentaire sert surtout à savourer le texte : c'est la « critique des beautés ». Là est sans doute l'essentiel : la littérature implique une certaine attitude de lecture. La littérature n'est ni l'encyclopédisme ni l'érudition, mais la formation du goût de l'élève qui repose sur des « principes » universels.

Certes, Batteux n'est pas le premier à mettre en avant le plaisir esthétique de la lecture des œuvres, mais il est l'un des premiers (si ce n'est le premier) à l'instituer à l'école, et c'est en quoi, poursuit Branca-Rosoff, il est particulièrement intéressant (*id.*, p. 11) :

Batteux n'a pas inventé ce discours, il n'est qu'un exemple des compromis auxquels conduisent la montée des littératures nationales et le respect du vieux modèle des poétiques. Pourtant, si l'entreprise nous intéresse tant, c'est qu'elle a lieu dans l'institution scolaire. Sans doute Batteux n'a-t-il fait qu'adapter au collège les principes dont se réclamaient déjà les auteurs du XVII^e siècle [...]. Mais une fois institutionnalisé, ce discours pourra s'infléchir et se conceptualiser. Bientôt on appliquera la nouvelle logique aux auteurs modernes ; on en viendra par exemple à distinguer un Rousseau littéraire, celui des *Rêveries*, et le Rousseau du *Contrat social*, aux préoccupations philosophiques dérangeantes, que l'on expulse des manuels de littérature. [...] Voilà peut-être la revanche des pédagogues, ces humbles répétiteurs des textes sacrifiés de notre culture : le partage des œuvres qu'ils ont installé dans les disciplines scolaires est devenu la référence de toute la république

1. Il s'inscrivait dans la lignée des vers latins, longtemps un exercice phare dans l'enseignement classique.

2. Ce que marque son changement de titre : cf. *supra*, p. 40, note 2.

3. Dans son *Traité des Beaux-Arts* (1802, tome 1, p. 52-57), Batteux consacre au goût tout le premier chapitre de sa deuxième partie, et commence ainsi : « Il est un bon Goût. Cette proposition n'est point un problème : et ceux qui en doutent, ne sont point capables d'atteindre aux preuves qu'ils demandent. Mais quel est-il, ce bon Goût ? » C'est, résumera-t-il au terme de ce chapitre, « la facilité de sentir le bon, le mauvais, le médiocre, et de les distinguer avec certitude ». Claude Chantalat (1992) a montré que le goût, terme à la mode sous le règne de Louis XIV, est un concept classique complexe et parfois contradictoire (en tension par exemple entre régularité et irrégularité), mais qui intègre déjà la notion de plaisir et d'agrément.

des lettres : la littérature est ce qui est reconnu comme tel à l'école, ce qui invite à une lecture « littéraire ».

La configuration disciplinaire du XIX^e siècle, empreinte de rhétorique et d'humanités classiques, ne laisse pas une grande place à la lecture « littéraire »¹ des textes : l'explication de texte, qui existe bien avant 1880, et qui a même fourni une épreuve orale de baccalauréat en 1840, est surtout une explication grammaticale. Mais là où la rhétorique scolaire reconfigure les genres pour les adapter à des apprentissages scripturaux, la poétique scolaire devient la théorie des textes à lire et s'adapte donc elle aussi, au fur et à mesure que la lecture devient une activité disciplinaire de plus en plus importante. C'est ce qui permet sans doute de comprendre comment elle évoluera peu à peu pour coller davantage aux genres et aux textes lus en classe : si les traités du XIX^e siècle sont encore très théoriques et très proches des catégories rhétoriques, les manuels du début du XX^e siècle proposent une autre poétique, encore différente de ceux du début du XXI^e siècle. Les genres poétiques dessinent donc les contours de ce qui est lu à l'école aux différentes époques, et la liste est éminemment variable d'une époque à une autre.

2.1.2. Petits et grands genres : le modèle de la triade

Les rapports complexes entre la poétique et la rhétorique, que j'ai exposés ci-dessus, ont une conséquence importante en ce qui concerne la définition poétique du genre, qui tend à s'aligner sur les catégories rhétoriques. On retrouve ainsi dans les traités du XIX^e siècle un parallèle entre les trois genres rhétoriques et les trois genres poétiques, puis entre les trois genres de la poésie et les trois genres de la prose. C'est ainsi que Batteux, après avoir décrit trois genres poétiques, distingue pour la prose le « genre oratoire », le « récit historique » et le « genre épistolaire ». Gérusez (1857) propose un classement assez proche, avec les trois genres de la poésie (lyrique, dramatique, épique) et trois genres de la prose (oratoire, historique, didactique), auxquels il ajoute un quatrième, le genre épistolaire, mais qui selon lui n'est pas tout à fait un genre : « le genre épistolaire n'est un genre que par la forme. Il embrasse tous les sujets, comme la conversation, dont il est l'image embellie » (p. 80).

On voit donc apparaître le modèle de la triade qui devient un cadre essentiel pour catégoriser les « grands genres » et, dans les traités du XIX^e siècle, il y a en fait une double

1. J'emploie ce mot avec précaution, tant il s'agit, pour reprendre l'expression de Dufays, Gemenne et Ledur (1996/2005) d'une « notion plurielle », qui véhicule des conceptions diverses et parfois contestées (*id.*, p. 87 *sqq.*). Elle m'intéresse ici essentiellement dans le couple qu'elle forme avec la lecture « grammaticale », les deux expressions désignant des *modes* d'approche et de saisie des textes, sans figer ces approches dans des exercices particuliers, tant le même exercice peut varier au gré des finalités disciplinaires.

triade : une triade pour les genres de la poésie et une autre pour les genres de la prose. Outre qu'elle fournit un cadre d'ensemble, la triade permet aussi une forme de hiérarchie entre les genres en poésie et les genres en prose : décrire les genres en prose sur le même modèle que les genres de la poésie, c'est leur conférer une forme de dignité. Mais c'est aussi donner à voir le caractère encore instable des genres en prose dans les poétiques, tant il est difficile de conserver pour la prose le cadre de la triade.

2.1.3. L'approche théorique et normative du genre

L'approche théorique et normative des genres ne se cantonne du reste pas à la triade. Elle se lit aussi à travers un trait qui revient très souvent dans les manuels, et qui consiste à présenter les catégories génériques selon des systèmes d'opposition binaire ou ternaire, comme dans une recherche de perfection (le chiffre trois) ou d'équilibre (le chiffre deux) – système d'opposition qui est aussi axiologique (cf. *infra* p. 92). On prendra un exemple chez Batteux (1824, tome 4), qui définit ainsi le récit (p. 248-249 ; c'est moi qui souligne) :

Il y a en général *trois sortes de récits* ; le récit oratoire, le récit historique et le récit familial. [...] Nous nous bornons ici au récit historique. *Le récit historique a autant de caractères qu'il y a de sortes d'histoires*. Or il y a l'histoire des hommes considérés dans leurs rapports avec la Divinité : c'est *l'histoire de la religion*. L'histoire des hommes dans leurs rapports entre eux : c'est *l'histoire civile*. Et *l'histoire naturelle*, qui a pour objet les productions de la nature, ses phénomènes, ses variations. *L'histoire de la religion se subdivise en deux espèces*, dont l'une est l'histoire sacrée, écrite par des hommes inspirés ; l'autre l'histoire ecclésiastique, écrite par des hommes aidés de la seule lumière naturelle.

On retrouve ces parallélismes et oppositions chez Drioux, par exemple : la poésie pastorale comporte selon lui *deux* genres, l'églogue et l'idylle ; l'élégie est dotée de caractéristiques qui fonctionnent de façon binaire (elle peut être consacrée à chanter le malheur ou le bonheur, et elle peut être individuelle ou sociale) ; la poésie lyrique comprend *six* genres, mais *trois* fonctionnent nettement ensemble, le genre religieux, le genre guerrier, et le genre tempéré (cf. *infra* p. 89) ; la poésie dramatique comprend *deux* genres (tragédie et comédie), qui se subdivisent eux-mêmes en *trois* genres chacun (cf. *infra* p. 90), etc. Même la « foule de petites pièces » qui compose la liste des *poésies fugitives*¹ fonctionne par paires :

1. La poésie fugitive est une catégorie qui naît au XVIII^e siècle. Comme l'a montré Nicole Masson (2002), elle ne constitue pas à proprement parler un genre littéraire, mais plutôt un ensemble de micro-genres, définis par leur situation d'énonciation plus que par des caractéristiques formelles, et qui se caractérisent de la manière suivante (p. 32) : « les pièces sont de faible ampleur, elles naissent d'une circonstance et en gardent le caractère fugitif, elles s'inscrivent dans le cadre des relations sociales et amicales, enfin elles échappent à leur auteur pour être recueillies par des amateurs. Elles dépassent les clivages entre les genres ou les tons littéraires et se déclinent à travers des micro-genres aux règles codifiées. »

l'épigramme et le madrigal ; le sonnet et la ballade ; le rondeau et le triolet ; l'épithaphe et l'inscription ; l'énigme et la charade.

Un bon nombre de catégories sont ainsi pensées sur un mode binaire, à l'image des sujets nobles ou vulgaires d'Aristote : l'épopée peut être « noble » ou « badine » (Drioux 1851/1882, p. 325), la comédie « proprement dite » s'oppose à la « comédie populaire »¹, « dont le but est de faire rire par une peinture grossière et chargée de ridicules et de vices » (*id.*, p. 316), de même que la tragédie « proprement dite » s'oppose à la « tragédie populaire » (qui désigne le drame) (*ibid.*, p. 310). Badin, populaire ou primitif, le genre ainsi désigné se retrouve en même temps nettement marqué.

On pourrait multiplier les exemples. Il suffira de constater que cette approche est encore celle du *Cours abrégé de littérature* (1919), qui décrit les genres de manière assez similaire. Elle sera en partie abandonnée lorsque les genres seront décrits selon des modèles d'histoire littéraire. Mais il en reste des traces : chez Des Granges (1910/1942) le « théâtre sérieux » s'oppose à la comédie, et l'épopée *naturelle* s'oppose à l'épopée *artificielle* ; Calvet (1927a, p. 4) distingue quant à lui « l'épopée primitive et l'épopée savante ». Les systèmes d'opposition sont une constante dans les manuels de littérature, et pas seulement d'ailleurs concernant les genres².

L'approche théorique du genre tient également au mode de catégorisation choisi. Les auteurs des manuels partent en effet souvent de catégories générales prédéterminées, autour des « grands genres », auxquels ils ajoutent la poésie didactique, et ils classent ensuite toute la littérature française dans ces catégories, au prix de multiples ramifications ou de catégories qui fonctionnent plus comme des fourre-tout que comme des concepts génériques : Calvet (1927a), par exemple, veut énumérer tous les genres de la poésie lyrique, et propose une liste dont le dernier élément témoigne de son désir de ne rien laisser de côté (p. 3 ; c'est lui qui souligne) :

Le poète lyrique écrit des *odes* qui ont gardé le mouvement et la couleur de la poésie chantée, des *élégies* qui sont surtout des plaintes, des *hymnes* qui sont des chants de triomphe, des *iambes* qui sont des cris de colère, des *satires* qui attaquent les ridicules et les vices, des *sonnets* qui enferment une idée brillante dans quatorze vers

1. Comme on le verra, les genres comiques sont pour Drioux au nombre de trois : comédie, comédie populaire et opéra comique. Mais cette trilogie me semble recomposable en deux séries d'oppositions binaires : d'une part le théâtre comique opposé à l'opéra comique ; d'autre part la comédie « sérieuse » opposée à la comédie populaire. La même remarque peut être faite à propos de la trilogie tragique : tragédie « sérieuse », tragédie populaire et opéra.

2. Ils sont aussi à l'œuvre dans les périodisations : cf. par exemple *infra*, chapitre 6, p. 223.

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES

soumis à des règles rigides, des *poèmes* qui traitent tous les sujets et admettent toutes les formes.

En même temps, ce souci de ne rien oublier témoigne aussi des tensions qui sont celles du classificateur, tout particulièrement du classificateur faisant oeuvre de vulgarisation scolaire : s'il part de cadres théoriques parfois plus idéaux qu'ancrés dans sa réalité culturelle, il essaie pourtant de tenir compte des textes réels et des genres historiques. C'est ainsi que l'on peut lire d'une autre façon les différents niveaux de catégorisation : les premiers niveaux sont généralement *théoriques* ; les derniers énumèrent en revanche le plus souvent des genres *historiques*, ce qui peut d'ailleurs expliquer en partie leur caractère énumératif. On peut ainsi suivre d'un auteur à l'autre les variations historiques des catégories génériques. Il est intéressant par exemple de comparer, à la liste de Calvet que l'on vient de citer, celle de Drioux (1851/1882, p. 295-296 ; c'est lui qui souligne), dans la même classe de la *poésie lyrique*,:

Malgré la diversité des sujets que la poésie lyrique embrasse, on peut distinguer en elle six genres principaux : le genre religieux, qui comprend l'*ode sacrée* ; le genre guerrier qui renferme l'*ode héroïque* ; le genre tempéré qui embrasse les sujets *historiques* ou *philosophiques* ; la *cantate* qui est une ode destinée à être mise en chant, le *dithyrambe* qui est l'expression la plus élevée de l'enthousiasme lyrique : enfin l'*ode badine* à laquelle nous joindrons l'ode anacréontique, la chanson et la romance.

Si l'on retrouve cette même tendance à « caser » *in extremis* des textes sans doute perçus comme difficilement classables, on peut voir aussi dans cette série de genres une configuration du lyrisme assez différente que celle qui prévaut une cinquantaine d'années plus tard, d'autant que Drioux illustre chaque genre d'un texte qui lui semble représentatif¹, et que la liste de ses auteurs est pleine de quasi-inconnus ou de parfaits oubliés : Lefranc de Pompignan, J.-B. Rousseau², Le Brun, Millevoeye ; seul le nom de Lamartine émerge comme une référence encore incontournable, mais pas nécessairement le poème choisi, puisqu'il s'agit d'une « ode badine » intitulée *Papillon*.

1. Texte représentatif qui n'est pas toujours un modèle. En ce qui concerne le sonnet, il fait même suivre le sonnet qu'il cite (sans nom d'auteur), du commentaire suivant : « Nous n'avons ici reproduit ce sonnet que pour l'application des règles, car cette pièce est loin d'être un modèle. La plupart des pensées sont fausses, le style en est dur et prosaïque, et les sentiments qu'on y prête à la Divinité ont quelque chose de sauvage et de barbare. » (p. 283). On se souvient peut-être d'ailleurs que, pour Drioux, le sonnet appartient au genre de la *poésie fugitive*, et non de la *poésie lyrique* (cf. *supra*, p. 87)

2. C'est pourtant au XIX^e siècle un auteur classique, régulièrement présent dans les listes d'auteurs au programme (cf. Chervel, 1986).

2.1.4. Lire et hiérarchiser : l'arborescence

Dans les manuels et programmes qui forment ici mon corpus, la question du niveau de catégorisation des genres n'est jamais posée. Le terme de genre est utilisé indifféremment pour tous les niveaux. Mais si les niveaux de catégorisation ne sont pas thématés, ils sont cependant généralement multiples, le genre pouvant en désigner plusieurs, selon un modèle qui combine énumération et arborescence, que l'on retrouve dans tous les traités du XIX^e siècle¹ (Géruzez, 1857 ; Batteux, 1802 et 1824), et dont on peut voir un exemple assez remarquable chez Drioux (1851/1882). Celui-ci distingue en effet tout d'abord deux catégories de genres poétiques, les « principaux » et les « secondaires », chacune pouvant ensuite se diviser en plusieurs genres (p. 281 ; c'est lui qui souligne) :

Après avoir parlé de la versification en général, il nous reste à traiter des divers genres de poésies. On en distingue deux sortes, les genres principaux et les genres secondaires. Les genres principaux sont au nombre de quatre : le genre *lyrique*, le genre *dramatique*, le genre *didactique* et le genre *épique*. Les genres secondaires renferment la poésie *élégiaque*, la poésie *pastorale*, et une foule de petites pièces que l'on comprend sous le nom de poésies *fugitives*.

Ces genres peuvent à nouveau donner lieu à de nouvelles subdivisions, qui font l'objet d'articles particuliers : « Des divers genres de poésie pastorale », « De la poésie lyrique en général et de ses différents genres ». La poésie didactique, quant à elle, comprend quatre genres, « le poème didactique proprement dit, le poème descriptif, la satire et l'épître » (*id.* p. 319) ; la poésie dramatique comprend deux genres principaux, la tragédie et la comédie, et la poésie épique se subdivise en genres « noble » et « badin ». Mais un degré supplémentaire de complexité est franchi avec le théâtre et l'épopée, parce que chacune de leur subdivision peut encore se ramifier (*ibid.* p. 310-315 ; et p. 325) :

Le genre tragique se divise en trois parties : la tragédie proprement dite, la tragédie populaire ou le drame, et la tragédie lyrique ou l'opéra. [...] Le genre comique se divise comme le genre tragique en trois parties : la comédie proprement dite, la comédie populaire, et l'opéra-comique.

L'épopée est le récit d'une action ou plutôt une action en récit. Elle est noble, ou badine. Dans le genre noble, elle comprend le poème épique proprement dit et le poème héroïque ; dans le genre badin, elle embrasse le poème héroï-comique et le poème burlesque. Pour être complet, nous ajouterons le poème narratif qui tient de l'un ou l'autre suivant son sujet.

1. Il n'est cependant pas propre au XIX^e siècle : le modèle le plus représentatif de cette volonté de classification spéculative reste, d'après Schaeffer (1989), celui de Castelvetro (*Poetica d'Aristotele vulgarizzata e sposta*), en 1570, qui en arrive par arborescence et combinatoires divers à quatre-vingt-quinze genres virtuels.

C'est donc bien un modèle arborescent qui est ici à l'œuvre, et ce modèle arborescent se retrouve dans les manuels du XX^e siècle, que ce soit chez Calvet, avec trois niveaux seulement (par exemple : poésie/poésie dramatique/tragédie) ou dans une moindre mesure chez Des Granges, qui ne connaît finalement que deux niveaux, le niveau de la catégorie générique (l'épopée, la poésie didactique, la poésie lyrique, le théâtre sérieux, la comédie et le drame, et enfin le roman), et le niveau des genres (par exemple, pour le théâtre sérieux : le mystère et la tragédie). Certes, l'arborescence, comme le signale Denis Apothéloz (1998, p. 18), est un « mode d'organisation privilégié lorsqu'il est nécessaire de penser simultanément partition, expansion et totalité ». Cependant, concernant le mode de représentation en arborescence des genres, souvent lié à la métaphore naturaliste¹, on pourrait faire à son propos la même remarque que fait Reuter (2000) à propos de la « structure arborescente » de la description (p. 72 ; c'est lui qui souligne) :

Si je suis d'accord avec Apothéloz [...] pour considérer qu'une représentation arborescente est intéressante pour penser simultanément partition, expansion, organisation hiérarchique, unités..., il me paraît en revanche que deux écueils guettent cette thèse. Le premier est celui de la *naturalisation* : en effet la description n'est pas arborescente « par nature ». Comme toute structure, il s'agit d'une *construction* des chercheurs. Comme tout mode de représentation, il s'agit d'un choix, parmi d'autres possibles, d'un outil dont il convient de préciser les intérêts et les limites. Le second est celui de l'*indétermination* de ce qui est visé par la structure et son mode de représentation : en l'occurrence, il s'agit non de l'organisation textuelle mais de l'organisation cognitive possible d'états, d'objets, de situations.

Faute justement de s'interroger sur les effets de la représentation arborescente, la tradition générique perpétue l'idée que les œuvres appartiennent à des catégories exclusives les unes des autres, et qui ne peuvent pas se combiner². Le modèle arborescent permet en fait une énumération, et donne l'impression que toute la littérature peut se *ranger*³ facilement, et donc que chaque texte peut être nommé, identifié, étiqueté. De ce point de vue, il renforce encore le côté théorique des classifications poétiques. Boissinot (1987, p. 48-49) a montré que cette approche théorique pose problème à plusieurs niveaux : d'abord parce que les systèmes proposés courent le risque de l'incohérence, en particulier dans la difficulté

1. Que l'on étudie *infra*, p. 95 *sqq.*

2. C'est ce qui conduit Genette (1979/1986) à proposer – non sans humour – pour rendre compte de la complexité générique, d'utiliser un volume à trois dimensions (p. 153-154) : « Je suis assez enclin à penser que peut-être, par une heureuse infirmité de l'esprit humain, les grands paramètres concevables du système générique se ramènent à ces trois sortes de "constantes" : thématiques, modales et formelles, et qu'une espèce de cube translucide [...] donnerait au moins pendant quelques temps l'illusion d'y faire face et d'en rendre compte. Mais je n'en suis pas assez certain, et j'ai trop longtemps manié, fût-ce avec des pincettes, les divers schémas et projections de mes ingénieux prédécesseurs pour entrer à mon tour dans ce jeu dangereux ».

3. On trouve d'ailleurs ce verbe sous la plume de Des Granges (p. 977 ; c'est moi qui souligne) : « Au moyen âge, on *range* dans le genre didactique... ».

d'articuler les différents niveaux de catégorisation et les nombreux sous-genres, comme cela apparaît assez nettement dans les manuels étudiés ; ensuite parce que l'on glisse très vite de la classification à la hiérarchisation normative, comme en témoigne cette remarque préliminaire de Drioux (1851/1882, p. 281) :

Nous nous occuperons de chacun de ces genres en commençant par le plus simple et en montant par degrés jusqu'à la poésie épique qui est le genre le plus élevé.

Il est certain que, dans les manuels qui constituent ici mon corpus, on valorise les formes pures, les modèles idéaux, les types et les archétypes, figeant ainsi la littérature dans une conception patrimoniale. Il faut ajouter aussi que cette approche théorico-déductive conjugue *universalité* des critères et *naturalité* du genre, le mettant au service d'une conception très ethnocentrique et très sacralisée de la littérature.

Par ailleurs, ce modèle arborescent contribue aussi aux jugements de valeur : j'ai déjà évoqué les genres « principaux » et « secondaires » de Drioux ; il faudrait ajouter l'utilisation de *badin* (« ode badine », « épopée badine »), voire de *fugitif* (« poésie fugitive »), tous deux à connotation plutôt condescendante, ou son emploi de l'adjectif *élevé*, non pour désigner, à la manière d'Aristote, l'objet de l'œuvre (c'est-à-dire son thème), mais pour qualifier l'œuvre elle-même (p. 291) :

L'idylle a pour objet, comme l'églogue, la peinture de la vie et des mœurs champêtres ; mais elle a un caractère plus élevé.

L'arborescence a donc plusieurs fonctions : à la fois ranger, énumérer, hiérarchiser et évaluer. Cette pluralité des fonctions explique sans doute qu'elle subsiste lorsque le modèle historique viendra recomposer la poétique scolaire.

2.2. Historicisation du genre poétique

Si l'on suit le genre dans les programmes et surtout dans les manuels tout au long des XIX^e et XX^e siècles, on constate une historicisation de plus en plus nette de la notion, qui commence dès la seconde moitié du XIX^e siècle, et qui prend peu à peu le dessus sur la conception très abstraite et théorique qui prévalait.

Cette historicisation du genre accompagne la montée en puissance de l'approche historique de la littérature qui commence dès les années 1850 et conduit à l'instauration au tournant du siècle d'un cours magistral d'histoire littéraire. Ce cours magistral est rapidement décrié, notamment par Lanson, et assez rapidement abandonné (Chervel, 2006, p. 750 *sqq.*). Mais

l'approche historique de la littérature continue à dominer l'enseignement secondaire, comme le montrent par exemple les classements chronologiques des manuels qui dominent entre 1880 et 1970, voire au-delà (cf. *infra* chapitre 4, p. 152 *sqq.*), et comme en témoignent également les critiques virulentes portées à nouveau contre l'histoire de la littérature dans les années 1960-1970 : « Histoire ou littérature ? », demande Barthes dans un texte célèbre, regrettant qu'on ait sans cesse confondu (1960/2002, p. 179) « deux disciplines qui n'ont pas du tout les mêmes critères d'objectivité ». Cette approche historique des catégories génériques a par ailleurs été renforcée, me semble-t-il, par la théorie de Brunetière sur l'évolution des genres, qui emprunte à Darwin et à la théorie de l'évolution des espèces, et qui rencontre l'idée d'une évolution historique des formes littéraires.

2.2.1. L'approche historique du genre

Tout au long du XX^e siècle, l'approche historique du genre se fait donc de plus en plus nette, et on peut la repérer dans la plupart des manuels de mon corpus, jusque dans les manuels modernes. Pendant la première moitié du siècle, elle va de pair avec l'approche historique de la littérature : Doumic (1900) prend ainsi nettement en compte l'évolution de certains genres, parallèlement aux différentes écoles littéraires qu'il distingue. Ainsi écrit-il par exemple dans un « tableau chronologique » (p. 587) que, pendant la période romantique, « un idéal nouveau prend forme dans la littérature. La poésie lyrique, le roman et la littérature d'histoire se constituent ». Quant à Vincent (1902/1951), il rappelle que « la distinction des genres est fondée sur les faits et qu'elle est une loi de l'histoire ». Mais c'est chez Des Granges que cette conception historique des genres est la plus perceptible, puisqu'il dresse un « tableau de leur évolution », en traitant chaque article selon un plan immuable, *Définition et caractères / Développement en France* ; ce second point est à chaque fois un historique du genre en question. C'est aussi sur un axe diachronique qu'il place les sous-catégories génériques : dans l'exemple ci-dessous, la tragédie succède au mystère, la farce est antérieure au drame bourgeois, et, plus inattendu, à l'épopée « naturelle » succède l'épopée « artificielle » (Des Granges, 1910/1942, p. 974-975) :

L'épopée est la forme poétique et merveilleuse que les peuples jeunes donnent instinctivement à l'histoire. Elle naît d'ordinaire après un grand événement, victoire que l'on célèbre, désastre dont on cherche à se consoler. Et, d'abord, elle est brève ; elle se présente sous la forme d'un petit poème à la fois *narratif* et *lyrique* (la chanson, la cantilène, la romance espagnole) ; elle court de bouche en bouche, elle est un chant de veillée ou de combat. Puis le genre littéraire se constitue par la juxtaposition et la fusion de plusieurs de ces poèmes relatifs à un même héros ; on ramène à ce héros (Achille, Siegfried, Charlemagne) des fragments primitivement

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES

consacrés à un autre personnage dont la personne est oubliée. Telle est l'épopée que l'on appelle *naturelle* ou *spontanée*.

Artificiellement, et à l'imitation de ces premières épopées, on en écrit d'autres, destinées à des lecteurs, et qui ont pour sujet quelque exploit national, pour héros un des fondateurs ou des restaurateurs du pays, de la religion, etc. (Énée, Godefroy de Bouillon, Henri IV, etc.)

Enfin, après une série de grands poèmes, dans la forme traditionnelle de l'épopée, on revient à la *cantilène* ou à la *romance castillane* ; et l'on écrit de « petites épopées » (*Légende des siècles*, de V. Hugo).

Cette notice est assez caractéristique de la manière de Des Granges : il définit les genres par des considérations énonciatives, thématiques, formelles et historiques, et s'inspire visiblement de la méthode historique, dans une tradition très positiviste, qui ne dissimule pas complètement cependant les traces de jugement plus subjectif, puisqu'aux « grands poèmes » d'autrefois succèdent les « petites épopées » de maintenant.

Mais l'histoire dont il est question est plus mythique que véritablement historique, et, dans le corpus que j'étudie, il est clair que les auteurs des manuels se sont en partie laissés prendre à l'une des illusions de perspective qu'évoque Lejeune (1975/1996), « l'illusion de la naissance », qui conduit par exemple, même lorsque l'aspect diachronique est pris en compte, à surestimer la cohérence du développement d'un genre, et à montrer comment le genre ne peut que se dégrader après des textes canoniques qui fonctionnent comme des archétypes. C'est très net dans ce paragraphe de Des Granges (1910/1942) sur l'épopée au XIX^e siècle¹ (p. 976) :

Le romantisme nous rend la notion de la véritable épopée ; mais, alors, on sent qu'elle est devenue impossible, dans une société où l'esprit critique n'est pas moins développé que l'imagination. Cependant, Chateaubriand écrit une épopée en prose, *les Martyrs* ; autant les parties romanesque et historique en sont intéressantes, autant la partie épique sent l'artifice et ennue. Il faut arriver jusqu'à la *Légende des siècles* de Hugo et aux *Poèmes barbares* de Leconte de Lisle, pour retrouver sinon l'épopée complète, au moins le *ton épique*. Mais il convient de ne classer dans l'épopée que les pièces impersonnelles : *l'Aigle du casque*, *le Petit roi de Galice*, *Éviradnus*, *Aymerillot*, etc.

Si l'on cherche des exemples du genre organisé et complet, la France ne possède comme épopées que les *Chansons de geste*.

Enfin, l'approche historique des genres peut se lire en creux dans les anthologies qui associent prioritairement tel genre à tel siècle, de Chevaillier et Audiat à Lagarde et

1. D'autant qu'il considère comme appartenant au *genre* épique ce que l'on attribuerait maintenant plutôt au *registre* épique ; cf. *infra*, p. 125 *sq.* Un manuel contemporain (Décote et Dubosclard, 1988) qualifie *les Martyrs* de roman, et met en avant pour Leconte de Lisle son appartenance au Parnasse, évoquant de la « poésie descriptive » (p. 288), et présentant ainsi les *Poèmes barbares* : « Puisant aux sources mythiques de l'Inde ou de la Bible, les *Poèmes barbares* offrent le récit épique des commencements du monde. » (p. 297). Là aussi, on est plus proche du registre que du genre.

Michard : le XVI^e siècle est le siècle de la poésie lyrique ; le XVII^e celui du théâtre, et particulièrement de la tragédie, etc. Je ne m'attarde pas ici sur cette question, sur laquelle je reviendrai longuement dans le chapitre 4 (cf. *infra*, p. 158 *sqq.*).

2.2.2. La métaphore naturaliste et la théorie de l'évolution

En même temps, si l'historicisation des genres est indéniable, elle entre assez visiblement en collusion, dans les manuels des années 1900-1930 au moins, avec la conception naturaliste du genre.

On l'a vu (cf. *supra*, Introduction générale p. 16 *sqq.*), cette image de l'*espèce* est une analogie fréquente pour désigner métaphoriquement le genre. En biologie comme en littérature, les genres sont, dans notre imaginaire au moins, des espèces qui se reproduisent, qui engendrent, qui se génèrent les unes les autres, qui dégènèrent parfois, et dont on peut faire l'arbre généalogique. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles les genres sont si souvent représentés selon une arborescence qui les montre se subdiviser sans cesse en d'autres genres, à la manière des « familles »¹.

Calvet (1927a) reprend cette métaphore en présentant ainsi les genres littéraires (p. 2. C'est lui qui souligne) :

Il y a des genres littéraires comme il y a des espèces animales. – Quand on étudie les œuvres littéraires on s'aperçoit qu'elles se classent et se groupent en *genres*, comme les animaux et les plantes se classent en espèces. Sans doute les genres littéraires n'ont pas la rigueur et la fixité des espèces animales, mais ils correspondent à la diversité des sujets traités et à une loi de notre esprit qui ne peut s'attacher à la fois qu'à une seule catégorie de caractères. En poésie, comme en prose, il y a donc plusieurs genres.

Mais la métaphore naturaliste a pris un nouveau tournant avec la théorie de l'évolution, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, revisitée tout à la fin du XIX^e siècle par Brunetière (1890/2000). Ce dernier se propose en effet (p. 42-46) d'étudier les genres à l'aide des concepts darwiniens², comme la différenciation des espèces, la divergence des caractères, les modificateurs, l'hérédité, la race, le milieu, et même la sélection naturelle³ :

1. On retrouve d'ailleurs ce mode de représentation dans les classifications des bibliothèques (Dewey et CDU), auxquelles je consacre mon chapitre 5 (cf. *infra*, p. 180 *sqq.*).

2. Ou plus généralement positivistes, Taine étant pour Brunetière celui qui fait de la critique moderne une quasi science.

3. Schaeffer (1989, p. 47-63) en fait une critique très précise, montrant que les thèses de Brunetière sont impossibles à tenir, et même que son idée de la lutte vitale entre genres est « logiquement inepte ».

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES

De même que, dans la nature, deux espèces parentes ne sauraient croître et prospérer ensemble dans le même canton, mais tout ce que l'une d'elles réussit à gagner dans le combat de la vie, il faut que l'autre le perde ; ainsi dans un temps donné de l'histoire d'une littérature, on n'a jamais vu qu'il y eût de place pour tous les genres à la fois, mais si quelqu'un d'entre eux y atteint sa perfection, c'est toujours au dépens de quelque autre¹.

La théorie de Brunetière, qui a visiblement été reçue de manière fort diverse², a pourtant connu un certain succès, puisque Calvet, par exemple, la présente encore près de 50 ans plus tard, dans sa dix-septième édition (datée de 1948 et « entièrement refondue ») de son *Manuel illustré d'histoire de la Littérature Française* (p. 860)³ :

Ferdinand Brunetière (1849-1906) était doué d'un tempérament vigoureux qui le désignait pour être un chef. [...] Disciple de Sainte-Beuve, de Taine et d'Auguste Comte, il rêvait d'introduire dans la critique et l'histoire littéraire des règles rigides et d'en faire une vraie science. Une de ses idées les plus chères, qui fit grand bruit et connut une certaine fortune, est celle de l'*évolution des genres*. Il concevait les genres littéraires comme des êtres vivants, organisés, qui ont leur naissance, leur période de croissance, leur plein épanouissement, puis décroissent, se dégradent, se dissocient et disparaissent en donnant naissance à d'autres espèces. Cette théorie, qu'il exposait avec une conviction ardente, est aujourd'hui bien abandonnée.

On en trouve visiblement des traces chez Des Granges (1910/1942)⁴, qui introduit son chapitre sur les genres avec ce qui apparaît clairement comme une référence à l'ouvrage de Brunetière (p. 974 ; c'est lui qui souligne) :

Nous ne prétendons pas, dans ce tableau, traiter scientifiquement la question de l'*Évolution des genres*. Nous voulons seulement grouper, à l'usage des élèves, les *définitions*, les *caractères* et les *modifications* des principaux genres littéraires.⁵

1. Brunetière (1899), cité par Schaeffer (1989, p. 56).

2. Compagnon (1997, p. 16) évoque la fascination que Brunetière exerçait sur les normaliens, devant qui il développa sa théorie, avant de la publier. Mais il souligne aussi que cette publication « suffit pour démontrer la faillite de sa théorie », et cite (p. 23) une phrase de Doumic, qui fut son proche collaborateur, et qui écrivit en 1894 : « [Brunetière] est aujourd'hui l'écrivain de France qui a le plus d'ennemis ».

3. Une édition précédente du même ouvrage (la sixième, datée de 1927 ; cf. Calvet, 1927b) n'accorde à Brunetière que ces deux lignes lapidaires (p. 720) : « La critique a eu aussi son heure d'éclat et a exercé une véritable influence. Brunetière, au nom de principes idéalistes et classiques, a régenté les lettres pendant vingt ans. ».

4. Cf. aussi *infra*, p. 235, note 2, à propos de la tragédie classique, décrite selon cette même logique évolutionniste.

5. On peut par ailleurs comparer avec Calvet (*supra*) ce que Des Granges (1910/1942) écrit de Brunetière, auquel il consacre deux pages, dont voici un extrait significatif (p. 868 ; c'est lui qui souligne) : « Brunetière fut d'abord un érudit d'une extraordinaire puissance de travail. Sauf sur le moyen âge, qu'il n'aimait pas, il avait approfondi les sources et les textes, et il excellait à s'assimiler, pour en faire un usage original, les travaux de la critique contemporaine. À ce fonds très riche, et qui s'augmentait de jour en jour, Brunetière ajoutait la connaissance des philosophes et des savants contemporains : Darwin, Herbert Spencer, Haeckel, Schopenhauer, Auguste Comte. Leurs théories, qu'il n'acceptait pas tout entières, au point de vue moral, il essaya de les appliquer à la critique littéraire. Il inventa donc l'*évolution des genres*. Un genre, l'épopée, le lyrisme, le roman, etc., naît, se développe, se transforme, meurt ou plutôt se mue en un autre genre, selon le milieu, le moment, les influences, etc. En dehors de cette théorie générale, qui n'a peut-être d'autre

Plus surprenant peut-être, on la trouve aussi chez l'abbé¹ Vincent (1902/1951) : son traité sur les genres commence par l'analogie classique entre le genre et l'espèce (p. 4 ; c'est lui qui souligne) :

Les genres littéraires présentent une certaine analogie avec les *espèces, genres, familles, etc.*, qui, en histoire naturelle, sont des groupes d'individus aux caractères semblables, par où ces individus se classent dans une catégorie spéciale, et, en même temps, se séparent d'autres groupes ayant des caractères différents.

Il se poursuit par un chapitre entier consacré à l'*évolution* des genres :

En histoire naturelle, on appelle *évolution* la transformation graduelle que subit une espèce végétale ou animale, le chêne, le chien, selon les influences extérieures du milieu où elle est placée, ou selon la loi intérieure de son organisme.

Et il compare sans cesse histoire *naturelle* et histoire *littéraire*, mêlant les deux paradigmes (p. 4-6 ; c'est lui qui souligne) :

Dans l'histoire littéraire, l'évolution est la série des formes que prend un genre, épopée, drame, sous l'action des différentes civilisations et du génie. La doctrine de l'évolution tâche à relier entre elles ces métamorphoses, à montrer comment elles sortent les unes des autres et à découvrir la continuité sous la succession, l'unité sous la diversité. [...] C'a été l'erreur de Boileau et de la critique, au XVII^e siècle et au XVIII^e siècle, de considérer les genres comme des moules rigides et des types fixes, immuables, qui s'organisent, un beau jour, de toutes pièces, et ne subissent, dans la suite, aucun changement. Aujourd'hui, grâce à la méthode *historique*, appliquée à la littérature, on a reconnu que chaque genre évolue, c'est-à-dire qu'après une époque primitive de chaos et d'indétermination, il se différencie de ses voisins, avec lesquels il était mêlé et confondu ; il se constitue et vit de sa vie propre, atteignant son point de maturité et de perfection pour tomber ensuite en décadence. Quelques genres, comme l'épopée, finissent par disparaître complètement, ne trouvant plus de milieu où se développer. C'est ainsi que nous rencontrons, dans certains terrains et dans certaines contrées, des espèces végétales ou animales disparues de nos jours.

Cette collusion de l'histoire naturelle et de l'histoire littéraire permet donc de revisiter la métaphore naturaliste, et de l'adapter aux nouvelles exigences disciplinaires, qui mettent en avant l'histoire de la littérature.

L'idée de l'*évolution* des genres est devenue en tout cas un lieu commun de l'école, que l'on retrouve par exemple dans le programme de seconde et de première de 1981 (p. 29) :

Genres littéraires : caractéristiques, évolution ; limites de cette notion.

inconvenient, quand on y réfléchit bien, que d'être d'une évidence un peu naïve, Brunetière en a soutenu d'autres qui nous semblent plus importantes pour qui veut lui assigner sa place dans la critique du dix-neuvième siècle. »

1. Il faut dire qu'en 1902, date de la première édition du traité de Vincent, la violence des attaques de l'Église contre Darwin s'est calmée.

Une formulation du même type est présente dans le programme de terminale de 1982 (p. 69) :

On s'attachera à diversifier les points de vue et les approches des œuvres. Par exemple : [...] en suivant l'évolution d'un genre (histoire, conte, nouvelle...) ou dans une chronologie inverse (la tragédie en partant de Giraudoux, le comique en partant d'Ionesco, le roman en partant de Butor...)

Le genre est ainsi nettement corrélé avec l'*évolution*, dans une conception somme toute encore assez *brunetiérienne*, ce que semble confirmer le programme de seconde de 1987, qui apporte quelques compléments à celui de 1981. Concernant le genre, voici en effet ce que l'on peut lire (p. 16 ; c'est moi qui souligne) :

Il existe de nombreux principes de classification des textes. Mais, dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre, poésie, etc.) est essentielle. Elle permet aux élèves de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre, pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin de percevoir *l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu.*

Plus complet qu'en 1981, le passage est aussi beaucoup plus disert concernant l'évolution des genres. Mais c'est la même conception qui transparaît ici, très proche de celle de Brunetière.

Il y a au moins deux conséquences à ce processus analogique. Une première est liée aux représentations, dont on sait qu'elles peuvent s'appuyer sur des images¹. Or les métaphores, si elles peuvent aider à appréhender un concept, peuvent également contribuer à véhiculer ou à renforcer des représentations erronées². Plusieurs auteurs ont ainsi souligné les dangers de la métaphore naturaliste³. Todorov (1970, p. 10 ; c'est lui qui souligne) montre par exemple les limites de l'analogie entre le genre littéraire et le genre des naturalistes :

1. Cf. Astolfi (1992/1994, p. 88), à propos de l'origine des représentations : « Certaines relèvent plutôt du caractère inachevé du développement cognitif des élèves [...]. D'autres sont à relier aux ruptures qui doivent s'établir avec la pensée commune et avec les facilités qu'elle accorde, telles l'usage des analogies ou la substantialisation des choses abstraites [...]. Certaines résultent des ambiguïtés et de la polysémie inhérente au langage. D'autres encore sont d'origine sociale fortement intériorisée. »

2. Cf. par exemple Bachelard, 1967. Cf aussi Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968), qui dénoncent les « pièges de la métaphore » (p. 38-39) ou Molino (1979), pour qui les sciences humaines, à la différence des sciences de la nature, sont dans l'impossibilité de conceptualiser les métaphores, de les transformer en modèles explicatifs, et les conservent donc « vivantes ».

3. Sans compter la question provocante et lapidaire de Derrida (1986/2003, p. 257) : « Qu'en serait-il d'un genre neutre ? »

CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES

La naissance d'un nouveau tigre ne modifie pas l'espèce en sa définition. L'action de l'organisme individuel sur l'évolution de l'espèce est si lente qu'on peut en faire abstraction dans la pratique. [...] Il n'en va pas de même dans le domaine de l'art ou de la science. L'évolution suit ici un rythme tout à fait différent : *toute* œuvre modifie l'ensemble des choses, chaque nouvel exemple change l'espèce.

Quant à Schaeffer (1989), il rappelle une évidence que l'on semble oublier trop souvent : les textes, au contraire des êtres vivants, « ne se reproduisent pas et ne s'engendrent pas directement les uns les autres [...] Un texte n'existe que grâce à l'intervention d'une causalité non textuelle » (p. 71). Mais surtout, montre-t-il, la métaphore du genre rend ambiguë la notion d'appartenance générique : dans le cadre du genre biologique, on peut dire que tel ou tel individu (être humain, poisson, chien, etc.) *appartient* à telle ou telle espèce, que cette appartenance « suppose une relation d'inclusion globale », et que c'est parce que ces individus appartiennent à la même classe biologique qu'ils ont les mêmes caractéristiques. Au contraire, poursuit Schaeffer, dans le cas des genres littéraires, la même œuvre peut, « selon l'angle d'analyse choisi » (modalités d'énonciation, dimension syntaxique ou sémantique, par exemple), se rattacher à tel ou tel genre : il n'y a pas d'appartenance globale, et c'est parce que certaines œuvres ont certaines caractéristiques communes qu'elles peuvent former une classe générique¹.

Par ailleurs, comme je l'ai déjà souligné, l'analogie avec l'espèce végétale ou animale contribue à *naturaliser* le genre littéraire, et cette naturalisation est d'autant plus forte chez un auteur comme Brunetière qu'il lui trouve un fondement scientifique dans les théories de Darwin et de Haeckel – scientificité qu'il revendique hautement (1890/2000, p. 34) :

[C]omment la critique, de la simple expression d'un jugement ou d'une opinion qu'elle a longtemps été, qu'elle est encore pour beaucoup de gens, comment la critique est-elle devenue, je ne dis pas une dépendance, ou une province, mais véritablement une science analogue à l'histoire naturelle ?

Paradoxalement, la métaphore naturaliste de l'évolution, sans doute réactivée par l'histoire littéraire, a des conséquences contradictoires : contribuer à la fois à historiciser la notion, en même temps qu'à la naturaliser.

1. Derrida va plus loin dans le refus de l'appartenance, en réfléchissant dans « La loi du genre » sur les marques d'appartenance (les mentions génériques par exemple) et sur leur absence dans certaines œuvres (1986/2003, p. 245 ; c'est lui qui souligne) : « Un texte ne saurait *appartenir* à aucun genre. Tout texte *participe* d'un ou de plusieurs genres, il n'y a pas de texte sans genre, il y a toujours du genre et des genres mais cette participation n'est pas une appartenance. [...] En se marquant de genre, un texte s'en démarque. Si la remarque d'appartenance appartient sans appartenir, participe sans appartenir, *la mention de genre ne fait pas simplement partie du corpus*. ». Cela dit, là où Schaeffer et Genette, par exemple, mettent en garde contre la fausse évidence des inclusions, Derrida, qui consacre la seconde moitié de son article à un texte de Blanchot, grand ennemi des genres, voit dans l'*appartenance* générique le contraire de la littérature.

Conclusion

La fin du XIX^e siècle voit naître le paradigme moderne de la discipline française, notamment autour de la « littérature », qui devient une composante disciplinaire essentielle, et de la lecture expliquée, qui devient un des modes d'approche privilégiés des textes littéraires. Dans cette période, c'est la poétique qui prend en charge le classement des textes, et qui fournit le cadre des conceptions génériques. Si elle s'inscrit tout d'abord dans le paradigme rhétorique, elle construit cependant des cadres qui lui sont propres, et qui visent à décrire et classer l'ensemble des textes à lire, et non plus à produire des textes.

Deux conceptions du genre dominant alors, qui correspondent à deux paradigmes poétiques. La première voit dans les genres des objets quasi intemporels, et ce qui domine les manuels, c'est la croyance en une forme d'éternité du genre, dont les caractéristiques peuvent être énumérées sans référence à l'histoire. Les genres sont ainsi souvent décrits selon des modèles binaires ou ternaires, ou bien selon des arborescences qui servent à hiérarchiser les textes autant qu'à les ranger et les décrire. Dans cette optique, le corpus littéraire est composé de textes immuables, et le genre est une norme à l'aune de laquelle on peut évaluer les textes à lire.

La seconde, qui prend forme en cette fin de XIX^e siècle, en même temps que se développe l'approche historique de la littérature, et qui dominera une grande partie du XX^e siècle, voit dans les genres des objets historiques. Mais la conception de l'histoire – et de l'histoire littéraire – qui domine alors l'enseignement du français est en grande partie mythique, et ne tient pas compte des données socio-historiques ni institutionnelles. Il s'agit plutôt d'inscrire les genres dans une histoire linéaire, fondée sur l'idée de progrès et de déclin, et de reconstruire selon ce modèle l'âge d'or de tel ou tel genre, son apogée, préparé par des précurseurs et suivi de ce qui ne peut être qu'une dégénérescence. Ce modèle paraît d'autant plus naturel qu'il rencontre certains concepts naturalistes, et notamment la théorie de l'évolution, qui semble pouvoir servir de référence pour bâtir une théorie scientifique des genres. L'approche historique des genres voit en tout cas en eux des objets plus ou moins purs, et c'est désormais à l'aune de cette pureté que l'on évalue le corpus scolaire.

CHAPITRE 3. LES « NOUVEAUX » GENRES :

linguistique et théories de la lecture (1960-2008)

La science-fiction, la littérature et le cinéma d'anticipation se développent considérablement de nos jours. En vous appuyant sur l'évocation d'œuvres littéraires et cinématographiques, vous vous interrogerez sur l'intérêt que présentent à vos yeux les œuvres de ce genre.

Sujet de baccalauréat D'1, 1981¹.

Introduction

Rhétorique et poétique sont les deux modèles traditionnels dans lesquels s'inscrivent les genres. On ne peut cependant en rester là, et les dernières décennies ont vu se renouveler parfois assez considérablement les approches génériques, dans le cadre des nouveaux développements des sciences humaines. Nous en retiendrons deux pour ce chapitre, qui intéressent tout particulièrement la question des genres littéraires. Tout d'abord l'influence de nouvelles orientations linguistiques (qu'incarnent les diverses « sciences du langage »), qui contribuent à fonder une nouvelle « poétique » et qui, surtout, replacent les genres littéraires dans un système plus large, celui des « genres de discours ». Ensuite, l'influence d'une attention nouvelle portée au lecteur et à la lecture, qu'elle soit de nature plutôt sociologique ou plutôt sémiologique, par exemple : les théoriciens et les sociologues de la lecture s'intéressent en effet aux genres littéraires, en tant qu'ils sont des catégories de lecture, et contribuent à donner une forme de légitimité à ce qu'on nomme parfois la

1. Cité par Calais et Doucet (1987), p. 220.

paralittérature¹. Ces deux approches s’ancrent dans des cadres théoriques différents, mais elles ont comme point commun d’envisager les genres en dehors des cadres strictement rhétoriques² et poétiques, tels qu’on les a définis dans les chapitres précédents. La problématique des genres littéraires, qui pouvait apparaître comme désuète voire réactionnaire, s’en est trouvée renouvelée, et les genres sont à nouveau, depuis les années 1960-1970, au cœur de certaines réflexions théoriques importantes (pragmatique, analyse du discours, esthétique de la réception, sociologie de la lecture, etc.).

Ce sont ces nouveaux paradigmes que nous allons maintenant étudier, pour voir dans quelle mesure ils ont renouvelé les conceptions scolaires des genres. Nous montrerons qu’il y a ici deux phénomènes qui ne sont contradictoires qu’en apparence. D’une part, il y a des bougés parfois importants dans la délimitation et la définition du concept : de ce point de vue, le genre est un savoir scolaire polyvalent, c’est-à-dire qu’il est capable d’être utile et utilisé pour des usages scolaires parfois assez différents. En même temps, cela s’accompagne d’une relative permanence des cadres théoriques, qui fait du genre un concept scolaire finalement assez stable, malgré les bouleversements des sciences humaines.

Mon corpus pour cette étude est constitué des textes officiels³, que l’on peut répartir en deux grands ensembles, qui correspondent à deux périodes de refonte des programmes. Le premier ensemble va de 1973 à 1995, et correspond à la publication de nouveaux programmes pour les CAP (Certificat d’aptitude professionnelle) en 1973⁴ puis en 1980,

1. Sur cette expression, cf. *supra*, p. 14, note 7. Je l’utilise ici par commodité, en manière de raccourci pour désigner certains genres (policier, science-fiction, roman sentimental, etc.) longtemps illégitimes à l’école. Il est clair qu’elle n’est pas entièrement satisfaisante, notamment parce que ses frontières sont souvent mouvantes et discutables. Mais, comme le soulignait déjà Yves Reuter (1986, p. 3), son préfixe est moins péjoratif que d’autres.

2. Et je ne retiens donc pas l’emploi fait dans les années 1970 de la rhétorique comme terme englobant toutes les sciences des discours, comme le fait par exemple Todorov (1968/1973, p. 26 ; c’est lui qui souligne) : « [Les] parentes les plus proches [de la poétique] seront les autres disciplines qui traitent du *discours* – l’ensemble formant le champ de la *rhétorique*, entendue au sens le plus large, comme science générale des discours. »

3. Je me suis cantonnée cette fois aux textes officiels pour plusieurs raisons : tout d’abord, contrairement aux époques précédentes, les textes officiels tiennent explicitement compte des genres, et il n’est donc pas forcément nécessaire de convoquer d’autres sources ; ensuite, l’explosion éditoriale de ces vingt dernières années rend beaucoup plus difficile une étude un peu systématique des manuels, même des principaux, si l’on ne restreint pas le champ de l’analyse ; c’est pourquoi – et c’est la dernière raison – j’ai préféré analyser des corpus de manuels récents sur des objets plus circonscrits (par exemple le biographique ou les textes fondateurs, dans les chapitres 7 et 8).

4. Il s’agit alors des CAP préparés dans les CET (Collèges d’enseignement technique), qui se sont substitués aux anciens centres d’apprentissage à la suite de la réforme Berthoin (1959). Chartier et Hébrard (2000, p. 278) notent que c’est lors de cette transformation que les modèles de l’enseignement général deviennent la référence unique, et que l’on fait donc entrer la littérature dans les programmes de l’enseignement technique. Mais ce mouvement va de pair avec un autre, décrit notamment par Martine Jey (1998) à propos de

pour le collège en 1977-78¹, pour les classes de seconde et de première des lycées généraux, techniques et technologiques en 1981 puis 1987 et 1988, auxquels il faut ajouter les programmes des baccalauréats professionnels en 1985² puis en 1995³, ainsi que de nouveaux programmes de BEP (Brevets d'enseignement professionnel) en 1992. Tous ces textes restent en vigueur jusque dans les années 1996-2000, qui voient une seconde vague de réformes des programmes, avec de nouveaux textes pour les classes du collège (entre 1996 et 1998) et celles de SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté) (1999), de nouveaux programmes pour la seconde et la première (2000-2002 puis 2006-2007), le CAP (2002 et 2003 pour les accompagnements), et enfin pour le baccalauréat professionnel (2008).

1. Sciences humaines et « nouveaux » genres

Il est impossible de résumer en quelques lignes – voire en quelques pages – le bouillonnement intellectuel en sciences humaines depuis les années 1970. Je retracerai donc à très gros traits une histoire très connue et souvent exposée, pour faire ressortir les points qui intéressent la problématique des genres.

1.1. Approches d'inspiration linguistique

Dans les années 1980, certaines nouvelles orientations dans les recherches linguistiques contribuent à modifier la conception du genre, notamment le développement de la

l'enseignement spécial et de l'enseignement féminin : l'innovation vient souvent des filières les moins prestigieuses. On le voit ici, puisque le premier programme réformé de la série n'est pas, comme on le dit souvent, celui du collège (1977-78), mais bien celui des CAP (1973), qui définit par exemple l'exposé, les thèmes, les lectures « de divertissement », etc., toutes choses que l'on retrouvera dans les programmes du collège puis du lycée (1981).

1. Jusque là, c'étaient les instructions de 1938 qui étaient encore en vigueur. Sur l'élaboration des programmes depuis les années 1980, cf. Raulin, 2006.

2. Ils sont créés cette même année (Décret n° 86-1287 du 27 novembre 1985).

3. Le programme du baccalauréat professionnel paru en 1995 clôt visiblement le cycle des refontes des programmes des années 1980, dont il est beaucoup plus proche que des programmes des années 1996-2000. D'ailleurs, en 2008, le cycle des nouveaux programmes des années 2000 se clôt sur un projet de programme pour les baccalauréats professionnels, soumis à la consultation des enseignants en avril 2008. Il semble que pour l'instant, dans ce double mouvement paradoxal de moteur d'innovation et d'alignement sur l'enseignement général (cf. *supra*, p. 102, note 4), ce soit la recherche de l'alignement qui l'emporte, parachevant la quête de légitimité du lycée professionnel : la création du baccalauréat professionnel en 1985 en marquait une étape essentielle ; l'alignement du cursus des baccalauréats professionnels expérimenté à la rentrée 2009 (en trois ans comme les autres baccalauréats, et non plus en quatre comme précédemment) va dans le même sens. L'alignement des structures suit donc celui des programmes, de plus en plus axés vers la littérature : on est actuellement en ce qui les concerne très loin des propositions que faisait par exemple Françoise Ropé (1991) plaidant pour « un curriculum spécifique » qui prenne en compte « les connaissances du monde chez les élèves » et qui « mobilis[e] leur expérience » (p. 75).

« nébuleuse de la pragmatique », pour reprendre le terme de Maingueneau (1997/2001, p. v), la découverte de l'œuvre de Mikhaïl Bakhtine et plus largement les linguistiques discursives, auxquelles j'ajoute ici, aux frontières de la linguistique, les théories d'inspiration structuraliste.

Les sciences du langage ont, au sujet des genres littéraires, deux effets essentiels : tout d'abord elles contribuent à remettre les genres au cœur des préoccupations théoriques, et donc à les relégitimer : le genre littéraire sort du cadre étroit et parfois suspect des études purement littéraires ; mais en même temps, elles contribuent également à les désacraliser, puisque leur fonctionnement est étudié en même temps que d'autres genres non littéraires¹, et avec les mêmes outils.

1.1.1. Les théories d'inspiration pragmatique

La pragmatique n'est pas à proprement parler une « science du langage », puisqu'elle est issue d'interrogations philosophiques : Marie-Anne Paveau et Georges-Élia Sarfati (2003, p. 207) rappellent ainsi qu'elle émerge à la faveur d'une crise de la philosophie, à la fin du XIX^e siècle, qui remet en cause les mathématiques, la logique classique et la métaphysique, et conduit les philosophes à un retour radical à la question du *langage* et de ses fonctions, et particulièrement au langage ordinaire. La pragmatique n'est donc en rien, comme le souligne Maingueneau (1997/2001, p.vi), « l'apanage des linguistes et ouvre tout autant sur la sociologie ou la psychologie ». Mais les théories élaborées à partir de l'intégration de ses concepts, dans le cadre de la linguistique, ont amené les linguistes à travailler notamment sur l'*interaction* des discours, avec les travaux d'Austin par exemple, ou de Ducrot, qui montrent que le langage sert moins à informer ou à décrire le réel qu'à *agir* sur autrui, et qu'il faut donc prendre en compte non seulement l'énoncé et son émetteur ou locuteur, mais également son destinataire.

C'est là qu'interviennent les genres, comme le montre Maingueneau qui, cherchant à introduire dans le champ de la littérature des éléments de pragmatique, définit ainsi, à côté

1. Cf. Maingueneau (2003, p. 20-21) : « [L]a littérature ne bénéficie pas d'un régime d'extraterritorialité ; l'analyse du discours n'est pas réservée aux textes considérés comme "ordinaires", comme c'est encore très souvent le cas dans les départements actuels de lettres, qui sur ce point ne font que prolonger l'opposition consacrée par l'esthétique romantique entre textes "intransitifs", "autotéliques" et textes "transitifs". Il ne s'agit plus de confronter le "profane" des sciences humaines au "sacré" de la littérature, de la philosophie, etc. mais d'explorer les multiples dimensions de la discursivité sans poser au départ une incommensurabilité de droit. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas une spécificité de ce type de discours mais – faut-il le rappeler ? – le discours scientifique, le discours religieux, le discours juridique, etc. eux aussi ont leur spécificité, et elle n'est pas moindre. »

des actes de langage, des « macro-actes de langage », auxquels correspondent des genres spécifiques (*id.*, p. 11-12 ; c'est lui qui souligne) :

Quand on s'intéresse non à des énoncés isolés mais à des textes, comme c'est le cas en littérature, on ne peut se contenter de travailler avec des actes de langage élémentaires (promettre, prédire...). La pragmatique *textuelle* est confrontée à des séquences plus ou moins longues d'actes de langage qui permettent d'établir à un niveau supérieur une valeur illocutoire globale, celle de **macro-actes de langage**. On retrouve ici la problématique des *genres de discours* ; si le destinataire comprend à quel genre (un toast en fin de banquet, un sermon dominical, un pamphlet politique etc.) appartient un ensemble d'énoncés, il en a une interprétation adéquate, qui ne résulte pas de la simple somme des actes de langage élémentaires. [...] La problématique des **genres** s'avère donc ici cruciale ; dès qu'il a identifié de quel genre relève un texte, le récepteur est capable de l'interpréter et de se comporter de manière adéquate à son égard. Faute de quoi, il peut se produire une véritable paralysie.

1.1.2. Bakhtine et les genres du discours

En 1981, Todorov écrit, en ouverture de l'ouvrage qu'il consacre à Bakhtine (1981, p. 7) :

On pourrait accorder sans trop d'hésitations deux superlatifs à Mikhaïl Bakhtine, en affirmant qu'il est le plus important penseur soviétique dans le domaine des sciences humaines, et le plus grand théoricien de la littérature au XX^e siècle.

La découverte en France de Bakhtine à la fin des années 1960, que l'on doit en grande partie à Julia Kristeva¹, se fait essentiellement à partir de trois ouvrages traduits en français la même année 1970, dont deux sont devenus rapidement des classiques des études littéraires, à savoir l'ouvrage consacré à Rabelais aux éditions Gallimard (1965/1970a), et celui consacré à Dostoïevski aux éditions du Seuil (1970b), auxquels il faut ajouter un deuxième ouvrage sur Dostoïevski, mais cette fois chez un éditeur suisse (1970c). Or la notion de genre – entité à la fois formelle et socio-historique, objet historique en même temps que linguistique, et qui s'ancre dans la réalité quotidienne du langage – est au cœur des analyses de Bakhtine. Cependant, comme le souligne Todorov (1981), le concept est paradoxalement assez rarement explicité², et il faut attendre 1984 pour que paraisse en français le court essai sur « Les genres du discours », qui ouvre de nombreuses perspectives pour de nouvelles approches du genre, notamment parce que, comme je l'ai déjà souligné dans l'introduction

1. C'est elle en effet qui publie en 1968, dans la revue *Langages*, le premier texte de Bakhtine en français ; c'est elle aussi qui, à l'intérieur du groupe « Tel Quel », contribue à faire connaître les écrits de Bakhtine et à les commenter (Peytard, 1995, p. 13-14). Cela dit, comme le précise Peytard (p. 15), il y avait un « espace de réception en France pour les écrits de M. Bakhtine, délimité par le contexte épistémologique de l'époque. »

2. Todorov (1981, p. 131-143) montre d'ailleurs que la notion même de *genre romanesque* chez Bakhtine est problématique, tant les exemples pris par Bakhtine pour la construire sont spécifiques (les romans grecs) et restreints (empruntés pour l'essentiel à l'esthétique romantique), alors que les listes de sous-genres du roman qu'il propose à plusieurs reprises sont ouvertes et témoignent d'une conception historique des genres.

(cf. *supra*, p. 11 *sqq.*), Bakhtine pose une absence de différence de nature entre les genres littéraires et les autres genres du discours, refusant donc de les traiter séparément. On verra les influences des conceptions bakhtiniennes du genre dans les programmes scolaires des années 2000.

1.1.3. Les linguistiques discursives

Plus largement, les linguistiques discursives (linguistique textuelle et analyse du discours notamment : cf. Paveau et Sarfati, 2003) contribuent à redonner une légitimité aux problématiques concernant les genres.

Les typologies textuelles, connues en France essentiellement par les travaux de Jean-Michel Adam, ont proposé de nombreux classements, reposant sur de multiples catégories, qui ont été souvent discutées et retravaillées. Mais, comme le font remarquer Paveau et Sarfati, une tendance apparaît clairement depuis une vingtaine d'années, à savoir une évolution des types aux séquences, et des séquences aux genres. En 1999, Adam éprouve d'ailleurs le besoin de revenir sur la question des typologies textuelles, et explique pourquoi il lui semble « profondément erroné de parler de “types de textes” »¹ :

Un texte à *dominante narrative* est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas, de façon réductrice, de « texte de type narratif » revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intentions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâche de mettre l'accent sur de tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte.

Quant à l'analyse du discours (cf. notamment Amossy et Maingueneau, 2003), à laquelle d'ailleurs Adam articule de plus en plus ses travaux, elle repense les genres dans le cadre des discours ordinaires, et les définit comme « des dispositifs de communication » qui, à la différence des typologies, « ne peuvent apparaître que si certaines conditions socio-historiques sont réunies », et « relèvent de divers *types* de discours, associés à de vastes **secteurs d'activité sociale** » (Maingueneau, 1998/2000, p. 47 ; c'est lui qui souligne). Et, à la différence de la conception héritée de la rhétorique et de la poétique, elle refuse la métaphore du « moule » pour lui substituer la notion d'acte de langage : chez Maingueneau,

1. Dans un chapitre intitulé « En finir avec les types de textes », p. 82-83. Il faut noter d'ailleurs un certain nombre de travaux récents de Jean-Michel Adam sur le genre du conte (notamment Adam et Heidmann, 2004).

les genres sont des « activités sociales qui sont en tant que telles soumises à un critère de réussite » (*id.*, p. 51).

1.1.4. Nouvelle poétique ou nouvelle rhétorique ?

Il faut enfin faire une place à des théories qui, sans être à proprement parler linguistiques, se situent aux frontières de ce champ disciplinaire, auquel elles s'adosent ou empruntent une forme de scientificité¹ : dans les années 1970, des théoriciens comme Tzvetan Todorov ou Gérard Genette ont contribué à reconstruire, contre l'histoire littéraire alors dominante, ce qu'on a parfois appelé² une *nouvelle rhétorique*³, entraînant par là même une forme de réhabilitation de la notion de *genre*, en tant qu'elle est aussi une catégorie rhétorique. Genette propose d'ailleurs en 1968 une nouvelle édition des *Figures du discours* de Fontanier (1827-1830/1968), qu'il présente dans son introduction comme « l'aboutissement de toute la rhétorique française, son monument le plus représentatif et le plus achevé »⁴. En même temps, cette nouvelle rhétorique est indissolublement liée à une nouvelle *poétique*, qui devient nettement la nouvelle discipline théorique du texte littéraire⁵. Il est clair d'ailleurs que les frontières entre poétique, rhétorique, linguistique, sémiologie sont souvent brouillées et mouvantes, et que la distinction a valeur plus heuristique que scientifique.

1. Todorov (1968/1973), pour définir la poétique, reconnaît (p. 26) que « la linguistique a joué, pour beaucoup d'entre les "poéticiens", le rôle d'un médiateur à l'égard de la méthodologie scientifique ; elle a été une école (plus ou moins fréquentée) de rigueur de pensée, de méthode d'argumentation, de protocole de la démarche », même s'il ajoute aussitôt : « Mais on s'accordera à penser que c'est là un rapport purement existentiel et contingent : dans d'autres circonstances, n'importe quelle autre discipline scientifique aurait pu jouer le même rôle méthodologique ». Maingueneau (2006), revenant sur la période, montre que le structuralisme littéraire n'était pas dénué d'ambiguïtés, et que « l'impérialisme "linguistique" était en fait un impérialisme sémiologique » (p. 38).

2. À la suite des travaux de Chaïm Perelman (notamment 1958).

3. Non pas que Genette soit uniquement réductible à la tradition rhétorique : lui-même regrette d'ailleurs dans l'article déjà évoqué (« La rhétorique restreinte », 1970/1972) la *restriction* du concept de rhétorique chez bon nombre de ses contemporains. Barthes (1970/2002) publie en 1970 dans *Communications* un « aide-mémoire » intitulé « L'ancienne rhétorique », et conclut son « voyage » historique ainsi (p. 558-559) : « Cependant, dire d'une façon complète que la Rhétorique est morte, ce serait pouvoir préciser par quoi elle a été remplacée [...]. Dans quelle mesure exacte et sous quelles réserves la science du langage a-t-elle pris en charge le champ de l'ancienne rhétorique ? [...] En tout cas, ces évaluations contradictoires montrent bien l'ambiguïté actuelle du phénomène rhétorique : objet prestigieux d'intelligence et de pénétration, système grandiose que toute une civilisation, dans son ampleur extrême, a mis au point pour classer, c'est-à-dire pour penser son langage, instrument de pouvoir, lieu de conflits historiques dont la lecture est passionnante si précisément on replace cet objet dans l'histoire multiple où il s'est développé ; mais aussi objet idéologique, tombant dans l'idéologie par l'avancée de cet "autre chose" qui l'a remplacé, et obligeant aujourd'hui à une indispensable distance critique. »

4. Jugement que conteste fermement Françoise Douay-Soublin, comme je l'ai évoqué *supra* (cf. p. 35, note 2).

5. C'est Valéry, premier titulaire d'une chaire de « Poétique » au Collège de France, qui contribua à restituer au mot son sens plein, jetant les fondements d'une théorie de la littérature (Fontaine, 1993, p. 8). Mais Fumaroli (1980/1994, p. 11) a bien montré comment la « poétique » de Valéry s'inscrivait dans la « vieille rhétorique », et pouvait être décrite en réalité comme une « sorte de méta-rhétorique moderne ».

Antoine Compagnon (1999b) a fait l'histoire de ces courants qui réhabilitent la rhétorique, et a montré comment leurs présupposés en diffèrent en même temps radicalement (p. 1273) :

D'une manière générale, le retour à la rhétorique en critique littéraire se présente comme une analyse de type synchronique – et non diachronique –, comme une recherche de traits généraux ou même universels – des figures de style aux genres littéraires –, enfin comme la reconstruction d'une compétence profonde, plutôt que comme la mise au point d'une technique intentionnelle. La question reste de savoir si l'on doit continuer à parler de rhétorique, dès lors que la finalité n'est plus la constitution d'un art ou d'une technique, mais l'élaboration d'une théorie de la littérature.

Quoi qu'il en soit, l'approche rhétorique et/ou poétique des textes littéraires, portée par les théories structuralistes, fait une grande place aux genres, comme le montrent les nombreux travaux de ces années 1970-1980 (notamment Kibédi Varga, 1970/2002 ; Todorov, 1970 et 1987 ; Lejeune, 1975/1996 ; Genette et Todorov, 1986), auxquels il faut ajouter les traductions des formalistes russes (Jakobson, 1921/1965 ; Todorov, 1965/1968), mettant en évidence par exemple la structure du conte (Propp, 1970). Il faut cependant remarquer que, si un grand nombre de leurs concepts et une grande partie de leur terminologie a été « didactisée »¹, l'approche scolaire a généralement valorisé les savoirs qui fondent une analyse interne du texte (savoirs narratologiques, analyse des structures du récit, fonctionnement du texte théâtral, etc.), au détriment de la réflexion sur les genres².

1.2. Théories de la lecture

À côté de ces nouvelles orientations linguistiques, les années 1970-1980 font également un retour sur le lecteur – qui n'est pas sans lien d'ailleurs avec les théories pragmatiques, mais qui ne peut s'y réduire. Cette attention portée au lecteur est le fait de nombreux chercheurs, et a suscité maintes théories³. Mais il serait d'autant plus fastidieux de les détailler ici qu'elles

1. Marie-Anne Paveau (1996), à l'issue d'une enquête par questionnaires réalisée auprès de plus de 350 élèves de lycée sur le métalangage de la classe de français, conclut à ce qu'elle nomme des « hypertranspositions », qui réduisent (voire désintègrent) les notions, et des « dystranspositions », « *i.e* une transposition qui n'a pas su régler les ambiguïtés et difficultés inhérentes au concept transposé » (p. 58).

2. Comme le souligne Bertrand Daunay (2007, p. 162), les approches « externes » (sociocritique, sociologie de la lecture, du champ littéraire, etc.) n'ont pas eu les mêmes succès scolaires que les approches internes, en partie parce qu'elles ne facilitent pas autant l'application directe. Il en est sans doute de même en ce qui concerne les savoirs sur les genres, difficilement transposables.

3. Pour une synthèse, cf. par exemple Dufays (1994), qui débute son introduction en ces termes : « À l'origine de ce travail, il y avait deux préoccupations. La première concernait la théorie de la lecture. Comme beaucoup de chercheurs, j'étais fasciné par l'actuelle prolifération des modèles théoriques centrés sur la lecture. De l'esthétique de la réception de Jauss à l'esthétique de l'effet d'Iser en passant par la rhétorique de la lecture de Charles, la théorie de Riffaterre sur la "production du texte", la sémiotique cognitive de Van Dijk, la sémiotique de la "coopération interprétative" d'Eco, les sociologies de la lecture d'Escarpit, de Leenhardt, de Lafarge, la théorie de la "lecture comme jeu" de Picard, ces quinze dernières années ont été le lieu d'un

ont eu, on le verra, assez peu d'échos dans les programmes des collèges et des lycées¹. Je ne reprends donc que les principales, très brièvement, dans la mesure où on en trouve des échos chez les didacticiens, dans les revues professionnelles, et dans certains manuels.

1.2.1. La théorie de la réception

Les travaux de l'école de Constance, connus sous le nom de théories « de la réception » contribuent à redonner une nouvelle place au genre : Hans Robert Jauss, mettant l'accent sur le lecteur, et non plus seulement sur le texte, fait du genre une catégorie de lecture essentielle. Discutant ce que devait être selon lui le véritable travail de l'historien de la littérature, Jauss (1978) élabore le concept d'horizon d'attente, qui joue un rôle central dans son « esthétique de la réception », et dont l'un des éléments clés est justement le genre (p. 77) :

Si pertinente que soit la perspective diachronique quand il s'agit d'expliquer les changements, par exemple dans l'histoire des genres, [...] la diachronie pure n'atteint pourtant à la véritable dimension de l'histoire que si elle s'affranchit du strict principe de l'étude morphologique, confronte l'œuvre importante par son influence historique avec les spécimens conventionnels du genre – ceux que l'histoire n'a pas retenus – et tient compte aussi du rapport entre la grande œuvre et l'environnement littéraire où elle n'a pu s'imposer qu'en concurrence avec des œuvres relevant d'autres genres.

C'est cette conception du genre dans laquelle s'inscrit un théoricien comme Philippe Lejeune (dont l'ouvrage fondateur sur le pacte autobiographique a certainement connu une audience nettement plus importante que les travaux de Jauss²), qui écrit ainsi (1975/1996, p. 311) :

Les genres littéraires ne sont pas des êtres en soi : ils constituent, à chaque époque, une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être perçues et classées par les lecteurs. C'est par rapport à des modèles, à des « horizons d'attente », à toute une géographie variable, que les textes sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'il la transgressent et la forcent à se renouveler.

remarquable foisonnement de travaux qui convergent au moins sur un point : tout le monde s'accorde désormais à dire que le sens d'un texte n'existe que pour et par sa lecture et que les opérations qu'effectue le lecteur importent autant que les contenus et les formes supposés du texte. ».

1. Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson (1999), qui ont analysé le statut du lecteur dans les instructions officielles (celles pour le primaire de 1995 et celles pour le secondaire de 1985 et 1997), montrent que les textes officiels du lycée sont traversés par un modèle de lecteur très académique, et que, si ceux du collège proposent un modèle plus ouvert (type de lecteur extensif), ce sont là aussi les apprentissages textuels qui l'emportent sur les apprentissages culturels.

2. Concernant Jauss, il faut dire que la traduction de ses textes majeurs n'est parue qu'en 1978. Starobinski, qui signe la préface, le souligne ainsi : « Alors que les principales études de Hans Robert Jauss ont été traduites en espagnol, en italien, en serbo-croate, en japonais, alors que les revues américaines ont fait connaître ses écrits « programmatiques » les plus marquants, qu'on y a même publié le sténogramme de débats le concernant, ses travaux n'ont été connus en France, à ce jour, que par deux ou trois articles relatifs à la littérature médiévale, et non par les textes majeurs qui intéressent les tâches de la recherche littéraire et la fonction même de la littérature. » (Jauss, 1978, p.7)

1.2.2. Les scénarios génériques d'Umberto Eco

L'attention portée au lecteur et à l'acte de lecture est donc l'une des raisons importantes du renouveau de l'intérêt du genre chez bon nombre d'auteurs, et pas uniquement dans une perspective d'histoire littéraire. S'intéressant au « rôle du lecteur », comme l'indique le sous-titre de son essai, *Lector in fabula*, Umberto Eco (1979/1985) montre que la compétence *intertextuelle* se fonde en particulier sur ce qu'il appelle des « scénarios », dont deux concernent des compétences *génériques* : les « scénarios maximaux ou *fabulae préfabriquées* », qu'il définit « au fond » comme « des règles de genre, comme celles qui prévoient la “correcte” organisation d'un spectacle de variétés à la télévision, où doivent entrer certains ingrédients dans une succession définie » ; puis les « *scénarios situationnels* (exemple type : le duel entre le shérif et le bandit dans le western) », qui « varient selon les genres » (p. 102-103 ; c'est lui qui souligne).

1.3. Approches sociologiques de la lecture

Il convient enfin de faire une place aux approches sociologiques de la lecture, notamment d'inspiration bourdieusienne, et qui sont le fait de sociologues mais aussi de littéraires et de didacticiens.

1.3.1. Sociologie de la lecture

Dans les années 1970-1980, certains sociologues se sont également intéressés à la lecture et au lecteur (Parmentier, 1986, 1988, 1992 ; Poulain, 1988a ; Thiesse, 1984/2000, Robine, 1984) et leurs travaux vont aussi dans ce sens : le genre est une des catégories convoquées par les lecteurs, et il est un élément essentiel des représentations liés au livre. Tout le monde sait ou croit savoir ce qu'est un roman, un roman policier, voire une comédie. Là où d'autres modes de classement (typologies textuelles, classement chronologique) sont plutôt le fait des experts ou des lettrés, le classement par genre est celui des lecteurs « ordinaires »¹, comme il est aussi celui des librairies et des bibliothèques. Ce classement repose sur quelques grands genres perçus quasi intuitivement, roman, théâtre, poésie, et littérature d'idées, bien sûr, mais aussi

1. Je détourne à dessein et par commodité l'expression des sociologues parlant de lecture ordinaire (Cf. par exemple le chapitre que Baudelot *et alii* (1999) consacrent au sujet : « Lecture ordinaire et lecture savante », p. 157-167). Il me semble pourtant important d'apporter deux précisions. D'une part, *lecteur* ordinaire et *lecture* ordinaire ne recouvrent pas la même réalité : on peut être un lecteur ordinaire pratiquant une lecture savante, ou un lecteur savant pratiquant une lecture ordinaire. Sur le danger de ce type de glissement, cf. Daunay 2002, p. 47 *sqq.* D'autre part, l'idée de lecture ou de lecteur ordinaires ne m'intéresse ici que d'une façon purement virtuelle : il est clair qu'on peut être *à la fois* lecteur savant et ordinaire (par exemple, concernant les classements, expert en typologie et ordinaire en librairie).

sur des catégories génériques comme roman d'aventure, roman de science-fiction, témoignage, etc. Baudelot, Cartier et Detrez (1999, p. 99) rappellent par exemple un classement générique courant chez les grandes lectrices d'origine populaire, qui classent les livres en trois grands domaines : les livres d'horreur, les livres d'amour et les livres d'action.

Une des conséquences importantes de ces approches d'inspiration sociologique est donc de se pencher sur les littératures populaires (par exemple Angenot, 1975 ; pour une bibliographie récente, voir Thiesse, 1984/2000), les « contre-littératures » (Mouralis, 1975) ou plus largement ce que Jacques Dubois nomme les « littératures minoritaires » (1978/2005) : littératures proscrites et censurées, littératures régionales, littératures parallèles et sauvages¹, et littératures de masse, qui prolongent la tradition des littératures populaires. Or ces littératures minoritaires sont souvent des littératures de genre, en ce sens qu'elles sont généralement plus fortement codifiées (codifications qui peuvent aller jusqu'aux phénomènes de série, par exemple dans les romans policiers), mais aussi parce que, à la différence de la littérature lettrée, elles ne prétendent pas échapper aux genres ni s'en affranchir. Certains genres sont même particulièrement attachés à la littérature de masse, comme le policier, la science-fiction ou les romans sentimentaux, même si, comme l'a montré Luc Boltanski (1975) à propos de la bande dessinée, il peut exister des déplacements d'un champ à l'autre, à travers des mécanismes de légitimation et de reconnaissance.

1.3.2. Institution littéraire et mauvais genres

La question de la paralittérature – et des genres qui lui sont corrélés – est par ailleurs au cœur d'une réflexion qui s'inspire en grande partie des travaux de Bourdieu (par exemple 1971 et 1992), et qui cherche à appréhender la littérature comme un *champ culturel*, c'est-à-dire une structure autonome, qui possède ses propres règles et ses propres valeurs, est régie par ses propres codes, et a des enjeux qui lui sont propres également. Si Bourdieu ne travaille pas explicitement sur les genres, il analyse en revanche les mécanismes des best-sellers, et les oppositions entre les différentes maisons d'édition (Minuit et Laffont, par exemple), ou à l'intérieur de la même maison d'édition (Gallimard, qui fait coexister les deux types d'économies) (1992, p. 201 *sqq.*), en montrant comment le pôle commercial est celui de la réduplication² (*id.*, p. 203) :

1. Qui englobent pour Dubois des formes comme le graffiti et le tract, mais aussi la lettre et le journal intime.

2. J'emprunte le terme à Canvat (1999, p. 91). Poussée jusqu'au bout de sa logique, la réduplication aboutit aux séries, très prisées par la paralittérature, et aux héros récurrents. On peut lire par exemple sur ce sujet un

Une entreprise est d'autant plus proche du pôle « commercial » que les produits qu'elle offre sur le marché répondent plus directement ou plus complètement à une *demande préexistante, et dans des formes préétablies.*

Dans de nombreux travaux, à partir de la fin des années 1970, l'analyse bourdieusienne du champ littéraire a été articulée à une analyse de la littérature en tant qu'*institution*, à la suite notamment des écrits de philosophes comme Roland Barthes (1953/1972), Jean-Paul Sartre (1948) et Louis Althusser (1970/1976), de sociologues comme Jacques Dubois (1978/2005) et Robert Escarpit (notamment 1958 et 1970), ou de certains spécialistes de la littérature, comme Alain Viala (1985) travaillant sur la « naissance de l'écrivain » ou Renée Balibar (1974), dont le projet est de montrer comment la littérature, depuis l'instauration de la « culture bourgeoise » après 1789, est régentée idéologiquement par l'institution scolaire. En 1981, la revue *Littérature* a même consacré deux de ses numéros, sous ce titre, à ce thème de l'« institution littéraire » (1981a et b). Parallèlement, bon nombre de didacticiens s'intéressent aussi à l'institution littéraire (à laquelle la revue *Pratiques* consacre en 1981 son numéro 32 sous le titre *La littérature et ses institutions*), et se donnent comme objectif d'aider les élèves à *S'approprier le champ littéraire*¹, en revendiquant une approche institutionnelle de la littérature, comme par exemple ici Reuter (1992, p. 65 ; c'est lui qui souligne), dans sa contribution à une revue consacrée aux paralittératures :

Que l'on se réfère principalement (comme moi) à une approche institutionnelle de la littérature ou non, il serait dommageable (par rapport à la rigueur théorique et aux intérêts didactiques) de ne pas intégrer le fonctionnement social de la littérature à l'enseignement-apprentissage.

Cela concerne les notions de *champ*, de pratiques, d'institutions, d'agents (écrivains, libraires, éditeurs, critiques, lectorat...), de *biens* culturels et littéraires, de *valeur* (économique et symbolique), de position (avant-garde, légitimé, non-légitimé...), de réseaux (de production restreinte ou élargie), de conflit, de légitimité, etc.

Et cette attention portée au champ littéraire dans toutes ses dimensions sociales, économiques et culturelles amène à s'intéresser de plus près aux genres, en tant qu'ils sont justement des catégories traversant le champ institutionnel et pouvant faire sens pour tous types de lecteurs. Plus particulièrement, on explore donc les paralittératures et les « mauvais genres » (ce sont les titres de deux numéros de *Pratiques*, respectivement en 1986 puis en 1987 ; cf. aussi *Recherches*, 1990a), qui peuvent également être un angle d'entrée intéressant pour les élèves peu familiarisés avec le livre et la lecture : le roman policier

article devenu classique d'Umberto Eco, où il analyse le fonctionnement de cette « machine combinatoire » qu'est la série des James Bond (1966/1981).

1. C'est sous ce titre qu'est parue une nouvelle édition (Rosier, Dupont et Reuter, 2000) d'un ouvrage initialement intitulé *Manuel d'histoire littéraire* (Dupont, Reuter et Rosier, 1988).

(*Pratiques*, 1986a ; Reuter, 1989), le fantastique et la science-fiction (*Pratiques*, 1987a), mais aussi le roman sentimental ou le fait divers (*Pratiques*, 1986a et 1987a ; *Le français aujourd'hui*, 1988). Marie-Christine Vinson (1987) écrit en introduction d'un article présentant un travail autour du texte de suspense dans une classe de cinquième (p. 64) :

Nous voudrions souligner combien les mauvais genres ont pu être un outil facilitateur dans l'apprentissage. Ils permettent en effet de partir des connaissances et des pratiques culturelles des élèves : le polar se pratique aussi bien dans les livres qu'à la télévision. De plus, les écrits paralittéraires mettent en jeu des stratégies destinées à favoriser la lisibilité : le contrat de lecture y est en général clairement défini, la compréhension des effets visés y est nettement assurée.

2. Le genre dans les programmes : un concept intégrateur

La période 1970-2008 voit une redéfinition du concept de genre dans les programmes, ce qui n'est d'ailleurs pas propre à l'époque, puisque l'on a déjà vu à l'œuvre d'autres redéfinitions dans les périodes précédentes. Et, comme dans les périodes qui ont précédé, les nouvelles facettes de la définition viennent non pas remplacer l'ancienne conception, mais s'imbriquer dans elle. Ce sont ces phénomènes d'intrication que nous allons maintenant étudier, pour voir comment le genre est ici un concept intégrateur, au sens où il permet d'intégrer de nouveaux objets scolaires (particulièrement la paralittérature¹ et les genres argumentatifs) aux cadres théoriques existants (issus en grande partie de la poétique, comme on vient de le voir).

2.1. Ouvrir le corpus scolaire à la paralittérature

Le concept de genre permet tout d'abord d'intégrer, ne fût-ce que très timidement, les « nouveaux » genres paralittéraires que sont par exemple le roman policier, la science-fiction, et ce d'autant plus facilement à partir des années 1996 que la littérature de jeunesse fait alors son entrée officielle dans les programmes.

1. J'exclus volontairement de la paralittérature les œuvres « populaires » du XIX^e, soit parce qu'elles sont tombées dans l'oubli le plus total, soit parce qu'elles ont acquis une légitimité qui peut aller jusqu'à les rendre « classiques ». Sur ce type de littérature, cf. l'ouvrage fondamental d'Anne-Marie Thiesse (1984/2000), qui écrit en conclusion (p. 257) : « Les romans en feuilletons ou en collections bon marché qui firent les délices des lecteurs populaires de la Belle Époque sont aujourd'hui objet d'études universitaires. Ils avaient pourtant été longtemps vilipendés par les lettrés comme lectures indignes, offenses à la littérature. Mais ces romans populaires ne font plus du tout partie des lectures du public populaire contemporain, pour lequel ils sont même devenus illisibles. Seuls des lecteurs dotés d'une formation littéraire leur permettant le maniement de codes narratifs diversifiés trouvent aujourd'hui de l'intérêt, voire du plaisir, à ces romans autrefois destinés aux "lecteurs sans lettres". D'autres productions narratives, qui elles aussi forment leur public à l'apprentissage de codes de lecture spécifiques, les ont remplacés comme lectures ordinaires du grand public. »

2.1.1. Dans les années 1970-1980 : les genres « distrayants »

Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000) ont montré que la crise de la lecture scolaire dans les années 1970 débouche, dans les années 1980, sur un nouveau statut de la lecture, qui « n'est plus une fin, [mais] un moyen, vecteur de culture, source de connaissance, outil de réflexion », tandis que les « exercices écrits sont devenus (redevenus ?) la pierre angulaire de la formation scolaire » (p. 286). Dans ces mêmes années, expliquent-ils, « "lire" devient [...] un verbe intransitif, c'est-à-dire une valeur absolue » et « tous les moyens sont bons qui font lire » (id., p. 477). C'est dans ce contexte qu'apparaissent dans les programmes, très timidement, des propositions de lecture alternatives aux auteurs classiques. Certes, la liste des œuvres reste essentiellement composée de « grands » auteurs et d'auteurs classiques, même si l'on fait entrer parcimonieusement certains écrivains du XX^e siècle¹. Mais on voit apparaître des genres possiblement paralittéraires dans les instructions de collège (1977-78), qui avancent prudemment sur le sujet, à propos des « lectures personnelles » (p. 62) :

Parmi les enfants qui entrent au collège, beaucoup considèrent la lecture comme un exercice scolaire auquel ils préfèrent les images et le son, qui ne sollicitent aucun effort. Ceux qui, plus éclectiques, n'ont pas d'aversion pour les livres, se portent vers des ouvrages de valeur inégale. Le premier devoir du professeur de français est d'éveiller en chacun de ses élèves un intérêt personnel pour la lecture, sans se montrer trop sourcilieux si les titres choisis le déçoivent ou l'étonnent. Le succès n'est pas mince quand un élève, jusqu'alors réfractaire, se saisit, chez lui et pour lui, d'un livre distrayant auquel il prend un réel plaisir. Peu à peu, en l'interrogeant avec aménité sur ce que lui a apporté ce passe-temps, le professeur lui montre que d'autres œuvres peuvent, non sans attrait, lui révéler plus de choses sur la vie. Il lui suggère de faire l'essai et de communiquer ses impressions à ses camarades. S'il procède avec patience, il peut l'amener à rechercher des lectures de qualité qui répondent à sa curiosité et à ses besoins.

L'objectif est clairement affiché : il s'agit d'amener les élèves, coûte que coûte, à *lire*, y compris des livres « distrayants ». Si le passage est encore plutôt condescendant, il constitue cependant une réelle nouveauté, et prend acte des lectures possiblement différentes des élèves, et de l'importance du « plaisir » de la lecture. De la même manière, la paralittérature est évoquée au détour d'une phrase dans le programme de lycée de 1981 (p. 43), qui indique que le professeur « peut considérer [...] comme non spécifiquement littéraires des textes qui ont pour but [...] la distraction passagère (par exemple des romans policiers) » ; le texte officiel précise par ailleurs que « compte tenu de la nécessité de réserver l'essentiel de

1. Par exemple Daudet, Verne, Aymé, Prévert dans la liste de 6^e et 5^e (p. 28). Dans les listes précédentes, ils pouvaient figurer au titre des « morceaux choisis », qui deviennent dès 1938 des « morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours » : cf. Chervel, 1986 (cf. aussi listes des classes de troisième en annexe 7).

l'horaire aux textes les plus substantiels, [leur exploitation pédagogique] ne peut être que sélective et limitée »¹. « Distraction passagère » et « place limitée » montrent la prudence des textes officiels devant des genres qui sont certes peu légitimés, mais qui ne sont pas pour autant qualifiés de « mauvais », et surtout qui n'en remplissent pas moins une fonction importante : faire lire, étant entendu que la lecture peut concerner autre chose que la seule littérature qui, dans ces années-là, « cesse d'être le point de départ unique de toutes les activités du français » (Jey, 1999, p. 144).

Une certaine place est donc faite à la paralittérature et aux lectures « distrayantes », qui peuvent servir d'initiation à des lectures considérées comme plus sérieuses et consistantes, voire à des pratiques de lecture moins spécifiquement littéraires. Cela n'est pas propre aux filières générales. Les programmes de CAP de 1973 puis de 1980 proposent eux aussi, à côté d'œuvres classiques dont la liste ne déparerait pas au lycée (Molière, La Fontaine, La Bruyère, mais aussi Balzac, Flaubert, Baudelaire, Verlaine, Apollinaire, Péguy, etc.)², des lectures « d'un abord relativement facile et propres à développer chez les élèves le goût de la lecture » ainsi que « des œuvres des romanciers qui ont donné une image du monde moderne » (1980, p. 29³) : on retrouve ici des auteurs traditionnels à l'école (Sand, Mérimée, Gautier, Maupassant, Pergaud, Bosco, par exemple pour la première liste ; Martin du Gard, Gide, Duhamel, Mauriac ou Camus par exemple pour la seconde liste), et qui ne sont en rien des auteurs de « paralittérature ». Mais celle-ci apparaît (dans le programme de 1973 comme dans celui de 1980) dans un paragraphe qui concerne là encore la « lecture personnelle » des élèves. Voici par exemple le texte de 1980 (p. 27) :

Bien que le temps limité dont disposent les professeurs doive être consacré en priorité à des textes pleinement formateurs, il peut être opportun, selon le projet pédagogique, de faire place, en particulier sous forme de lectures personnelles, à des œuvres dont le principal intérêt tient de l'actualité ou du divertissement (par exemple, roman policier, récit de science-fiction)⁴.

1. Ces remarques s'inscrivent dans un paragraphe qui s'intéresse plus généralement aux textes « non-spécifiquement littéraires ». Je reviens sur le sujet – et sur le passage en question – dans le chapitre 4 (cf. *infra*, p. 173 sq.).

2. Les instructions de 1980 s'en expliquent ainsi (p. 179) : « Cette liste ne doit pas paraître trop ambitieuse dans ses choix. Les œuvres indiquées font partie d'un héritage : on ne voit pas pourquoi les élèves de LEP en seraient privés. [...] Les élèves de CAP ont droit, eux aussi, à ce que l'on appelle parfois les grands textes de la littérature. »

3. Des listes d'auteurs et des formules similaires figurent dans le programme de 1973, à peu de différence près.

4. On peut comparer avec la version 1973 : « Bien que le temps limité dont disposent les professeurs doive être consacré par priorité à des textes pleinement formateurs, il est possible de faire une place, en particulier sous forme de lectures personnelles, éventuellement suivie d'exposé ou de compte rendu de lecture, à ce qu'on appelle la para-littérature (par exemple le roman policier) et d'une manière générale à des œuvres dont le

Dans tous les niveaux et les filières d'enseignement, la paralittérature (qu'on la nomme ainsi ou non) a fait son apparition dans ces années 1970-1980. Il s'agit, dans tous les cas, de lectures personnelles, en plus des œuvres légitimes étudiées par ailleurs, et ces lectures ne doivent avoir dans la classe qu'une part réduite. Il n'est pas encore question de véritable travail disciplinaire avec les œuvres paralittéraires, et les lectures « de divertissement » sont essentiellement là pour servir de tremplin pour d'autres lectures. Mais les « nouveaux » genres sont entrés *officiellement*¹ à l'école, même si leur place est pour l'instant très secondaire, et ils contribuent à relativiser la place de la littérature comme seule modèle culturel.

2.1.2. Mauvais genres, petites classes et littérature étrangère

Dans le programme du collège de 1985 (p. 47), des « romans d'aventure, romans policiers, science-fiction, etc. » sont cette fois *intégrés* à la rubrique des récits² à lire en classe, en classe de sixième et de cinquième, c'est-à-dire dans le corps même du programme, et plus seulement dans les lectures personnelles éventuelles. En réalité, la liste des récits proposés fait très peu de place à ces genres, puisque les seules œuvres de science-fiction présentes sont celles de Jules Verne (qui d'ailleurs peuvent être aussi là au titre des « romans d'aventure »), et qu'aucun roman policier ne figure dans cette liste. Par ailleurs, en classe de quatrième et de troisième, il n'en est plus question du tout, et la liste des auteurs est dans une réelle continuité avec les listes des décennies précédentes (on y trouve par exemple Mme de Sévigné, La Bruyère, Voltaire, Rousseau, Chateaubriand et même George Sand). Il n'y a que dans les « textes étrangers traduits » (p. 51) que se trouvent des œuvres moins classiques. Les *Chroniques martiennes* de Bradbury font par exemple une entrée d'autant plus remarquable que c'est le seul ouvrage de science-fiction moderne cité dans les programmes : en matière de « mauvais genres », les programmes préfèrent en effet les romans d'aventure et le fantastique, qui présentent sans doute l'avantage d'offrir des ouvrages qui sont depuis longtemps des classiques de la littérature de jeunesse (*Robinson*

principal intérêt tient de l'actualité ou du divertissement. Si les élèves sont ainsi incités à lire, on y trouvera l'occasion de former leur goût et leur jugement, en leur montrant qu'ici, comme au cinéma ou à la télévision, on peut chercher des satisfactions diverses et tirer parti de tout en mettant chaque chose à sa juste place ». En 1980, le terme « paralittérature » a disparu, mais la science-fiction a fait son apparition, et l'ensemble est moins moralisateur, du fait de la suppression de la formule finale (« chaque chose à sa juste place »). Entre 1973 et 1980, la paralittérature a visiblement gagné en légitimité. Mais les « exposés » et autres « comptes rendus » ont disparu, ce qui la cantonne définitivement du côté de la sphère privée.

1. Si l'on se réfère aux revues professionnelles (*Pratiques, Le français aujourd'hui*, etc.), il est clair que les textes officiels suivent ici un mouvement déjà amorcé par de nombreux enseignants.

2. La liste complète des récits est la suivante : « contes, légendes, récits mythologiques, nouvelles, romans d'aventure, romans policiers, science-fiction, etc.).

Crusoé ou *L'île au trésor*, par exemple), ou qui sont écrits par des auteurs par ailleurs reconnus dans des genres plus nobles (Buzzati par exemple, dont *Le K* figure dans la liste des ouvrages recommandés aux élèves de quatrième et de troisième).

La paralittérature fait donc une entrée dans ces programmes de 1985, qui sont surtout marqués par les types et les thèmes (cf. *infra*, p. 161 *sqq.*). Cette entrée, encore timide, la cantonne aux petites classes, ou aux auteurs étrangers. Mais pour la première fois, elle appartient de plein droit et explicitement au corpus scolaire¹.

2.1.3. Paralittérature, littérature de jeunesse et objectifs disciplinaires

Les programmes de collège des années 1996-1999 marquent une véritable rupture, et c'est surtout à travers la littérature de jeunesse qu'entrent dans ces programmes les genres paralittéraires. Ils sont liés à une injonction qui traverse ces programmes : « former, entretenir et développer le goût de la lecture » (*Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*, p. 90), qui devient un objectif essentiel du collège. Les listes d'ouvrages annexées aux programmes et à leurs accompagnements proposent donc un grand nombre de livres de littérature de jeunesse, classés par genres : les romans et/ou récits sont ainsi répartis en romans « centrés sur la vie affective », « intimistes », « de société », « merveilleux », « historiques », « d'aventure », « épistolaires », « fantastiques et science-fiction », « policiers », auxquels il faut ajouter les « albums » et les « bandes dessinées ». Plus on avance dans le cursus, plus la littérature de jeunesse côtoie des œuvres (de paralittérature ou non) qui ne sont pas spécifiquement étiquetées « jeunesse », mais qui appartiennent aux auteurs contemporains (par exemple en 3^e dans la liste des romans policiers : Pennac, Daeninckx, Magnan ou Van Gulik, entre autres).

Pour des raisons similaires, la littérature de jeunesse occupe également une place importante dans les programmes de CAP (2002), et elle est là aussi en partie liée à la paralittérature :

Deux démarches d'enseignement de la littérature, radicalement antithétiques, s'offrent pour répondre à ces questions². La première consiste à proposer des livres

1. Cette fois encore, il faut noter le décalage entre les textes officiels et le bouillonnement des propositions didactiques des années 1980, évoquées dans la première partie de ce chapitre.

2. Il s'agit des questions formulées dans le paragraphe qui précède (p. 25) : « Comment aborder le monde du livre avec eux ? [...] Comment convaincre les élèves de CAP de la fondamentale utilité de rencontrer l'humanité d'un auteur, d'en mesurer le travail créateur [...] ? Enfin, puisque ce monde littéraire leur semble définitivement interdit, comment faire résonner en eux les ressemblances et les différences qui permettent de découvrir les valeurs capitales, comme les angoisses universelles, capables d'aider à la constitution des êtres, tant dans leur épanouissement personnel que dans leur intégration sociale afin qu'ils soient des acteurs conscients et responsables ? »

dont les thèmes et les idées se rapprochent du goût des élèves, de leurs préoccupations et de leurs univers. [...] La seconde repose sur l'étude d'ouvrages purement fictionnels, sans rapport direct avec leur vie, mais susceptibles de dévoiler *a contrario* l'essence humaine. C'est le cas notamment de la science-fiction et du fantastique, voire des romans d'horreur dont les jeunes sont friands.

Au collège ou en CAP, littérature de jeunesse et paralittérature ont donc des fonctions similaires : donner aux élèves le « goût de lire », mais aussi – et cela marque me semble-t-il une rupture avec ce qui se dessinait dans les programmes précédents – leur faire comprendre l'importance et l'intérêt de la littérature. D'ailleurs, plus on avance dans le cursus, moins elles sont présentes, jusqu'à être quasiment absentes des programmes du lycée de 2000-2001. Subsiste dans ces derniers le « fantastique », qui n'est plus un genre mais un « registre », et qui accède ainsi de plein droit à la « vraie » littérature. Quant à la paralittérature, elle peut prendre place dans l'objet d'étude « Écrire, publier, lire »¹, puisque les documents d'accompagnement lient très nettement cet objet d'étude à une réflexion sur les genres, et sur le champ littéraire, en évoquant en particulier la « littérature de large diffusion » (*Accompagnement*, 2001, p. 53 ; c'est moi qui souligne) :

Prendre en compte le littéraire, ses diverses formes, et le non-littéraire permet d'amener les élèves à réfléchir sur les genres, leurs apports différents et leurs évolutions. On ne bornera donc pas la réception à la seule lecture au sens strict. [...] montrer que le roman est le genre aujourd'hui dominant mais ne l'a pas toujours été, que la tragédie n'est plus un genre productif en tant que tel mais peut faire l'objet de représentations et rééditions nombreuses, permet d'initier les élèves à l'idée de contexte. De même, il est plus aisé de contextualiser les œuvres modernes en les comparant avec des textes non littéraires et des textes de littérature de large diffusion qu'on ne le fait pour les œuvres du passé.

La « littérature de large diffusion » a donc officiellement droit de cité dans les classes de lycée, en seconde du moins. Mais il faut noter un déplacement intéressant des objectifs qui lui sont assignés : elle était jusqu'alors associée au « plaisir » de la lecture ou au « goût de lire » ; elle est désormais *au service* de l'enseignement de la littérature², et le programme de lycée de 2001 parachève donc la logique à l'œuvre dans les programmes de collège et de CAP, qui tendait à voir dans la scolarisation des genres paralittéraires une forme de

1. Programme de seconde, 2001, p. xvii : « L'examen de la situation des auteurs, des lecteurs ou des spectateurs, des modes de diffusion, est conduit de façon à montrer leurs effets sur les textes (qu'ils s'y plient ou y résistent). »

2. C'était déjà ce que préconisait le *Texte d'orientation* (1972) de la Commission de réforme de l'enseignement du français, qui attribuait à la paralittérature (« roman populaire, roman policier, science-fiction, bande dessinée, chanson, etc. ») un statut très ancillaire, puisqu'il s'agissait de la confronter à la littérature pour « mieux éclairer les textes littéraires » et « mieux dégager le caractère propre des textes littéraires ou reçus comme tels à une époque donnée » (p. 21). Voir aussi *infra*, p. 164, note 1.

propédeutique à l'étude des genres littéraires. L'intégration des « nouveaux » genres se fait au profit des objectifs disciplinaires – et non l'inverse.

2.2. Intégrer de nouveaux genres : les genres argumentatifs

La notion de genre a également permis ces dernières années d'intégrer au corpus scolaire ces autres « nouveaux » genres que sont les genres argumentatifs, dont la montée en puissance dans les programmes suit la même courbe que celle de l'argumentation, que Bernard Veck (1990, p. 85), au début des années 1990, décrit encore comme un « champ disciplinaire [...] en cours d'élaboration ». Les programmes des années 1996-2001¹ confirment l'importance de ce nouveau champ, en le rattachant à la littérature, notamment via les *genres*.

2.2.1. Les années 1980-1990 : prépondérance des typologies textuelles²

Dans les années 1980, l'argumentation est encore affaire de *type de texte*, voire de *discours*, mais non de *genre*. Les sciences du langage font en effet une percée très timide dans les programmes du lycée de 1981 : une rubrique *Communication, langage, discours* propose un certain nombre de concepts linguistiques empruntés à des théories de référence diverses (Saussure, bien sûr, et essentiellement sans doute Jakobson et Benvéniste), et la dernière liste fait apparaître le discours³, dans une acception qui n'est plus simplement rhétorique, mais sans aller jusqu'aux *genres* du discours. Les instructions de seconde de 1987 introduisent des concepts et des définitions plus opératoires, proposant des reformulations métalinguistiques de « discours », définissant le « texte », évoquant les « conditions » de l'énonciation d'un « texte oral ou écrit ». Elles donnent surtout aux sciences du langage une place nettement plus importante⁴, y compris pour l'enseignement de la littérature, comme le montre ce court extrait (Programme de seconde 1987, p. 14 ; c'est moi qui souligne) :

Sans méconnaître la pluralité des points de vue linguistiques et l'intérêt méthodologique de cette pluralité, on s'attache à une convention active et vivante de la langue, à ce que l'on appelle le discours, à la parole et au dialogue. Une telle

1. Ce découpage correspond à la période pendant laquelle de nouveaux programmes ont été publiés, de 1996 (sixième) à 2001 (première et terminale), avec une relative homogénéité.

2. Je ne m'attarde pas ici sur la question, sur laquelle je reviens longuement dans le chapitre 4 : cf. *infra*, p. 169 *sqq.*

3. « La notion de discours ; nature et moyens du discours. Énonciation et énoncé » (Programme de seconde et de première, 1982, p. 28). Pour une analyse de la notion de discours dans les instructions officielles du collège, cf. l'article de Sandrine Reboul-Touré (1999) : la première occurrence qu'elle relève date, pour le collège, de 1985, et les premiers éléments de définition n'interviennent qu'en 1996, avec une référence explicite à Benvéniste. Pour plus de précisions sur cette « transposition » des savoirs linguistiques, cf. Collinot et Petiot (1998).

4. Même si, paradoxalement, il est question ici d'enseignement des « lettres » et non pas du français.

perspective permet d'unir plus aisément la théorie et la pratique, qu'il s'agisse de manier la langue pour en découvrir les usages, d'analyser ou de produire un texte ; elle permet aussi de mieux coordonner les différentes activités de l'enseignement des lettres.

Les notions de la linguistique moderne font donc leur entrée dans le secondaire dans ces années 1980, mais c'est bien plus autour des « types de textes », puis des « formes de discours » qu'autour des *genres discursifs* que s'élaborent dans un premier temps les nouveaux contenus d'enseignement. Cette prépondérance de la problématique des typologies textuelles, longtemps dominantes, conduit d'ailleurs à un certain *brouillage* dans la définition actuelle du genre, comme le montre Frédérique Sitri (2003), analysant des manuels de quatrième et de troisième essentiellement publiés en 1998-1999 (p. 399) :

L'existence de critères définitoires permettant de classer un texte tantôt par son type et tantôt par son genre cède donc le pas à une prolifération de noms de classes et de sous-classes construites sur le même moule syntaxique. Ce brouillage du niveau de saisie des textes apparaît d'ailleurs exemplaire pour certaines catégories : ainsi en est-il du « portrait », tantôt identifié avec le type descriptif et tantôt présenté comme un genre à part entière ou du « récit », catégorie indéfinie par excellence puisqu'il est tantôt assimilé au type narratif, tantôt et parfois simultanément traité comme un genre.

2.2.2. Les années 1996-2001 : une nouvelle définition du genre

Ce sont les programmes des années 1996-2001 qui intègrent cette fois assez fortement les nouveaux développements des sciences humaines, et la définition du genre qui est proposée à travers les différents textes est en assez nette rupture avec les programmes précédents, et permet d'intégrer des « genres argumentatifs ».

Une première définition du genre peut être lue dans ce passage du préambule du programme de lycée (*Bulletin Officiel* n° 28, 2001, p. XIII) :

Les genres et les registres. Le langage en général, et l'art littéraire en particulier, a pour propriété spécifique d'exprimer des attitudes et émotions fondamentales, communes à tous les hommes, qui prennent forme dans les genres et registres de l'expression. Il convient donc de donner aux lycéens un accès à ce patrimoine commun de l'humanité.

Cette définition est dans la lignée de celle que proposent les documents d'accompagnement des programmes du collège dès 1996¹ (Glossaire, p. 214) :

Genre. Grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.

1. La définition complète est en annexe 6.

Ou encore, dans ces mêmes accompagnements (p. 29) :

Les genres sont des réalités historiques et culturelles qui codifient les pratiques discursives.

La définition proposée ici considère les genres dans une perspective qui est loin d'être uniquement formelle, ni même uniquement littéraire. Il s'agit bien d'inscrire la littérature dans le cadre du « langage », et la référence est assez nettement bakhtinienne : l'art littéraire est pensé dans le cadre des pratiques langagières et des *genres du discours*. Deux passages des accompagnements des programmes de lycée prennent d'ailleurs explicitement en compte la problématique des *genres du discours*, sans pourtant citer Bakhtine¹ (*Accompagnement*, 2001, p. 14 ; c'est moi qui souligne²):

Aussi convient-il surtout de tenir compte des genres qui ont joué et jouent un rôle essentiel dans l'histoire littéraire, tout en montrant aux élèves que *les genres sont également présents dans toutes sortes de textes et de discours*. [...] Les genres concernent aussi des textes, des œuvres et des documents *autres que littéraires*. Il est important de faire percevoir cette extension aux élèves.

Les documents d'accompagnement précisent ce qu'il faut entendre par « genre », et en donnent une définition très prudente, mais tout à fait dans la lignée des théoriciens actuels (*id.*, p. 14)³ :

Les genres offrent un cadre d'identification et de classement des textes et des œuvres selon les principales catégories qui les caractérisent.

Le texte poursuit ainsi (p. 14):

Cependant, la notion présente aussi des difficultés théoriques. En effet, le terme de « genre » est appliqué parfois à des ensembles très vastes (le théâtre, la poésie, par exemple) ; parfois, au contraire, à des formes fixes de définition très stricte (par exemple, le sonnet, la ballade, etc.). Avec des lycéens, il ne s'agit pas d'entrer dans de tels débats – tout en les clarifiant au besoin –, mais de leur faire acquérir une connaissance analytique des principaux genres de la littérature occidentale. Ils sont donc amenés à aborder en seconde les quatre domaines généralement retenus : le récit, le théâtre, la poésie et la littérature d'idées. Mais ces notions risquent d'être trop générales et abstraites. [...] Aussi convient-il surtout de tenir compte des genres qui ont joué et jouent un rôle essentiel dans l'histoire littéraire.

Il est aisé de lire dans les textes institutionnels la trace des interrogations théoriques sur ce que recouvre le terme de genre, et sur les différents niveaux de catégorisation possibles.

1. Comme je l'ai déjà signalé (cf. p. 72, note 6), les documents d'accompagnement ne citent qu'exceptionnellement leurs sources, et ne proposent quasiment jamais de pistes bibliographiques.

2. La définition complète est en annexe 6.

3. Elle est très proche par exemple de celle précédemment citée dans Aron *et alii* (2002) : cf. *supra*, p. 11.

Raisonnablement¹, me semble-t-il, le texte officiel ne choisit pas, et garde au terme son côté malléable, proposant comme synonyme possible (plusieurs fois repris d'ailleurs dans ces pages) le terme de « domaine », sans connotation littéraire ni linguistique particulière. Cette souplesse de la définition permet ainsi de faire une place importante, à côté des genres littéraires traditionnels, à ces « nouveaux genres » que sont les genres argumentatifs.

2.2.3. De la littérature d'idées aux genres argumentatifs

Les documents d'accompagnement des programmes de lycée (2001) distinguent en effet quatre « domaines génériques » : les genres narratifs, poétiques, dramatiques, auxquels s'ajoute la « littérature d'idées ». Il n'y a pas de liste précise des genres qui composent ce quatrième domaine. Mais on peut la reconstituer, en différents endroits des documents d'accompagnement. Il y a d'abord les genres épidiectiques : « oraison funèbre, apologie, dithyrambe, panégyrique, blason, portrait, pamphlet, satire, diatribe » (p. 22). Il y a ensuite ce que les accompagnements nomment les genres « proprement argumentatifs » (p. 23), à savoir l'essai, le dialogue et l'apologue, ainsi que les sous-genres possibles de l'essai : pamphlet, lettre ouverte, dialogue d'idées, dissertations, discours, chroniques, récits de voyage, autobiographie (p. 44). Ces deux premières listes, qui mêlent des genres assez divers, peuvent être complétées par d'autres, que l'on peut trouver dans d'autres rubriques concernant l'argumentation. On peut ainsi noter (p. 51) une liste de « genres de l'éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. » et une liste de « genres du blâme : pamphlet, satire, réquisitoire, libelle, critique, autocritique, diatribe, caricature, raillerie et persiflage, etc. » ; à ces deux séries de genres (de l'éloge et du blâme) doivent s'ajouter le genre du « portrait, qui s'applique à l'un comme à l'autre », ainsi que les blasons et plaidoyers amoureux (p. 52).

Les listes sont donc très hétérogènes, voire très hétéroclites. Elle sont constituées des genres rhétoriques traditionnels : le délibératif, le judiciaire et l'épidictique, qui sont « les trois grands domaines de l'argumentation » (p. 22) ; en même temps apparaît une autre catégorisation, celle des « genres argumentatifs », qui recouvre un grand nombre de genres très divers. Ces listes de genres témoignent de l'importance prise depuis de nombreuses années par l'argumentation, et sans doute d'une forme d'aboutissement dans la légitimation de ce champ disciplinaire, légitimation qui passe, une fois encore, par un ancrage fort dans deux anciennes

1. Ce « raisonnement » est plus intuitif qu'autre chose, il faut bien le reconnaître. Mais je ne suis pas sûre que l'on gagne toujours à figer dans le champ scolaire les notions qui restent en questionnement dans le champ théorique.

composantes de la discipline : la rhétorique d'une part, et la littérature d'autre part, notamment la littérature dite « d'idées ». De ce point de vue, le concept de genre permet d'*intégrer* réellement l'argumentation à la nouvelle configuration disciplinaire qui se met en place, davantage tournée vers la littérature, tout en l'ancrant dans l'histoire récente de la discipline et sa construction du nouveau champ disciplinaire qu'est l'argumentation. On le voit assez nettement par exemple si l'on confronte le programme des baccalauréats professionnels de 1995 et le projet de 2008 : en 1995, le programme, articulé autour des textes et des discours,¹ demande que « le futur bachelier étudie au moins : une œuvre romanesque ; une œuvre théâtrale ; un recueil ou un groupement de textes poétiques ; une œuvre ou un groupement de textes argumentatifs » ; en 2008, le projet, nettement recentré autour de la littérature², prévoit des « lectures de textes littéraires relevant des différents genres (roman, nouvelle, théâtre, poésie, essai) ». On est ainsi passé des « *textes* argumentatifs » à un *genre* argumentatif ; on est surtout passé d'une configuration disciplinaire (celle des années 1980-1990) à une autre (celle qui tend à se mettre en place actuellement).

2.3. Permanence des cadres traditionnels dans les programmes

En même temps, l'apparition de ces « nouveaux genres » n'a que peu d'impact sur la définition scolaire du genre, y compris dans les programmes les plus récents, qui certes prennent en compte les définitions linguistiques et discursives des genres, mais conservent malgré tout les cadres traditionnels issus de la poétique, ainsi que l'ancrage dans l'histoire littéraire.

2.3.1. La résistance de la triade

Un des faits les plus remarquables est en effet la résistance de la triade canonique, qui sert de cadre à tous les programmes des années 1980-2000.

Dans les programmes du collège des années 1980-1990, les textes et les auteurs sont présentés selon cette répartition en « romans » ou « récits », voire « textes narratifs », « poésie » et « théâtre ». On le voit nettement si l'on compare par exemple les programmes de collège depuis une trentaine d'années. Le programme de 1977-78 propose une liste

1. « Le professeur de français est le professeur de tous les textes et de tous les discours » (préambule).

2. « Les lectures de textes littéraires, complétées par d'autres formes de lecture et d'étude, tiennent une place importante dans le programme d'enseignement du baccalauréat professionnel parce qu'elles sont le creuset d'une réflexion essentielle sur le monde et sur soi » (p. 2).

d'auteurs et d'œuvres qui ressemble à celles qui ont eu cours pendant la majeure partie du XX^e siècle. Les « auteurs de langue française » sont en effet répartis en cinq rubriques : « textes de prosateurs et de poètes du XX^e siècle », « textes de prosateurs et de poètes du XVI^e au XIX^e siècle » ; « contes et récits » ; « théâtre » ; « fables ». Dans le programme de 1985, il n'y a plus que quatre rubriques, nettement organisées à partir de la même triade : « récits » ; « théâtre » ; « poésie » ; « textes d'auteurs étrangers d'expression française ». Quant aux programmes de 1996-1997, ils entérinent cette partition en trois grands genres, qui sert de structure pour la rubrique « approche des genres » ; à la triade, que l'on retrouve de la 6^e à la 3^e, on ajoute parfois les « genres documentaires » (en 5^e), le « genre épistolaire » (en 4^e) ou l'autobiographie (en 3^e).

Le mouvement est le même dans les textes officiels du lycée. Lorsque les programmes de 1981 paraissent, on y voit revenir la *rhétorique*, dans la rubrique « communication et expression » (p. 29). Des listes de notions sont proposées, et sous le titre « Rhétorique et stylistique »¹ apparaissent les genres, sous l'intitulé suivant : « genres littéraires : caractéristiques, évolution ; limites de cette notion », qui les situe dans des problématiques qui relèvent davantage de l'histoire littéraire que de la rhétorique ou de la stylistique.

Le programme est modifié en 1987, autour des mêmes objectifs qu'en 1981, mais avec un « recentrement sur le littéraire » (Houdart-Mérot, 1998, p. 174). La nouveauté la plus notable reste sans conteste la « lecture méthodique », objet scolaire « intermédiaire et paradoxal »², que le texte officiel définit à la fois par « ce qu'elle refuse » (la paraphrase, notamment, ce qui n'est guère nouveau ; cf. Daunay 2002) et « ce qu'elle tend à mettre en œuvre » (l'observation objective, l'analyse, la construction du sens). Cette définition de la lecture méthodique ne fait aucune référence aux genres, ni à l'intérêt d'un quelconque « cadrage générique » (Canvat, 1999, p. 115). En revanche, plusieurs modifications à leur sujet témoignent de leur ancrage de plus en plus net dans les textes officiels. Tout d'abord, le petit paragraphe les concernant dans la rubrique « rhétorique et stylistique » du programme s'est étoffé (programme de seconde, 1987, p. 21) :

Les langages littéraires. Les formes littéraires ; aperçus sur les genres littéraires, leurs caractéristiques et leur évolution (en liaison avec l'étude des textes).

1. Parmi une liste qui comporte par exemple « La rhétorique constitutive du discours », « la composition » mais aussi les « types de discours », « la poésie et le poétique », etc.

2. L'expression est de Raymond Michel, à qui l'on doit deux articles très éclairants sur le sujet (1998 et 1999).

Ensuite, les *Instructions*, qui, dans la rubrique *L'étude des textes*, replacent timidement les genres dans une perspective plus globale de classification, convoquent cette fois explicitement la triade canonique (1987, p. 16) :

Il existe de nombreux principes de classification des textes. Mais dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman, théâtre, poésie, etc.) est essentielle.

La triade fait donc son apparition officielle dans le programme qui reste toujours tourné davantage vers l'histoire littéraire et la poétique que vers la rhétorique, malgré les intitulés de rubrique. De ce point de vue, les programmes du lycée des années 1980 s'inscrivent dans la tradition du texte de 1978 régissant l'épreuve orale du baccalauréat, et qui précise que la liste doit être équilibrée et qu'« il est indispensable que plusieurs genres y soient représentés »¹ : les genres ne sont pas précisés, mais le « programme des matières » de cette époque² donne une liste d'auteurs et de genres qui comprend le théâtre, la poésie, les roman ainsi que la critique et l'histoire ; quant au « programme indicatif des classes terminales »³, il propose d'étudier « poésie, roman et théâtre à travers quelques grandes œuvres du XX^e siècle », ainsi qu'« une œuvre d'un philosophe du XVIII^e siècle ». On voit ainsi se constituer la répartition actuelle : la triade, à laquelle on adjoint la « littérature d'idées » (les philosophes du XVIII^e siècle ayant généralement remplacé la « critique » et l'« histoire », genres littéraires scolaires héritiers de la configuration disciplinaire précédente). On a vu que ce sont justement ces quatre « domaines » que retient le programme de 2001, et qui permettent à la fois d'intégrer les « nouveaux » genres paralittéraires (qui relèvent généralement du roman) et les « nouveaux » genres argumentatifs (qui relèvent de la littérature d'idées). La représentation scolaire des genres est ainsi actuellement stabilisée, autour de quelques grandes catégories littéraires.

2.3.2. Histoire littéraire et registres

On se souvient pourtant (cf *supra*, p. 81) que ces grandes catégories posent depuis longtemps des problèmes théoriques complexes, concernant les différents niveaux de

1. Circulaire n° 78-123 du 20 mars 1978. On retrouve une injonction similaire dans le texte de 1984 définissant la nature des épreuves de français au baccalauréat, qui rappelle que « les références [de la liste] sont classées dans l'ordre chronologique et équilibrées de façon que différents siècles et genres littéraires soient représentés » (c'est lui qui souligne).

2. Cf. le petit fascicule chez Vuibert (*Baccalauréat de l'enseignement du second degré*, 1979), qui fournit les textes réglementaires en vigueur.

3. En 1968, une circulaire donne aux enseignants de français des classes terminales la liberté de choisir les œuvres à étudier (cf. Chartier et Hébrard, 2000, p. 284).

catégorisation des genres. Goethe, on l'a vu, parle de l'épique, du lyrique et du dramatique comme des « formes naturelles », transhistoriques, pour les opposer justement aux catégories historiques que sont les genres. Et Genette préfère à leur sujet parler de « modes » plutôt que de genres. Les programmes de 2001 proposent une réponse pour résoudre la tension permanente entre genres historiques et genres théoriques, entre formes incarnées et formes abstraites, entre catégories dites culturelles et catégories dites naturelles : ils articulent la notion de genre avec une catégorie transgénérique et transhistorique, le « registre ».

En effet, ce n'est pas tant sur un plan purement formel que la notion de genre intéresse les programmes de 2001. À l'abstraction et à la généralité du concept, les documents d'accompagnement opposent l'histoire littéraire (p. 15 ; c'est moi qui souligne) :

L'étude d'une œuvre significative doit être au centre de l'étude d'un genre (...) L'associer avec la lecture –cursive- d'une deuxième œuvre ou avec un groupement de textes permet de *faire percevoir les évolutions du genre*.
La mise en situation historique constitue en effet la seconde préconisation importante. Les genres ne se comprennent pleinement qu'en fonction des contextes où ils trouvent leurs expressions les plus abouties. Aussi est-il recommandé d'éviter les approches qui relèveraient d'une poétique formelle.

Le découpage opéré par la catégorisation générique, nettement historique donc, est de plus toujours lié dans les nouveaux programmes au « registre », qu'il est indispensable d'observer en même temps, tant les deux notions sont sans cesse rapprochées, à toutes les strates du texte officiel : une des quatre « perspectives d'étude »¹ sur lesquelles s'articule le programme s'intitule « les genres et les registres » ; et un grand nombre d'occurrences associe les deux termes (dans le programme de seconde par exemple, sur 22 occurrences de « genre », 16 concernent en fait l'expression « genres et registres »).

On a beaucoup glosé sur ces registres. On a gaussé en particulier leur proximité jamais réellement clarifiée avec les anciennes tonalités. On a regretté leur homonymie avec les registres de langue, source de confusion pour les élèves. On a pointé le flou et même l'incohérence des textes officiels, qui ne proposent pas les mêmes listes d'une version à l'autre². Le rapport de L'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) d'octobre

1. Les trois autres sont : « L'histoire littéraire et culturelle », « Les significations et la singularité des textes », « L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires ».

2. On trouvera une bibliographie des discours favorables et hostiles à la réforme des programmes de français dans Daunay (2003b). Par ailleurs, un article de *l'École des Lettres* (Vassevière, 2004) commente le rapport de L'IGEN (Jordy, 2003) sur la mise en œuvre des programmes et notamment l'épineuse question des registres.

2003, consacré à *La mise en œuvre du programme de français en seconde*, sous la plume de Jean Jordy, s'est même vu dans l'obligation de consacrer aux registres une page d'éclaircissement, dans la rubrique *Mal lu, mal vu ou malentendu*, titre qui « annonce des points du programme soit négligés (la francophonie), soit mal défendus par le texte officiel lui-même (le cinéma), soit dont la définition ou la perception désorientent (les registres) » (Jordy, 2003, p. 13). Le rapport déplore ainsi (*id.*, p. 14) :

Le champ d'extension des registres s'avère quasi infini. [...] En l'absence de recherche universitaire qui fasse le point, il faut admettre que ce terme, fort commode, synonyme grosso modo de tonalités, n'est jamais défini selon des critères convaincants : est-il même défini, autrement que par cet énoncé emprunté aux documents d'accompagnement : les registres seraient ces « attitudes qui correspondent à des façons fondamentales de ressentir ». Les enseignants sont perplexes, désorientés, et cherchent vainement une référence.

Jordy s'essaie ensuite à une définition (*ibid.*, p. 14-15) :

Tout registre – nous semble-t-il – est lié à l'effet à produire et se situe au croisement d'un genre premier privilégié, de thèmes qui lui sont propres, souvent même de topoi, de procédés singuliers récurrents. [...] Le registre est atemporel : il parcourt la littérature et l'art universels et ne saurait donc se confondre avec un mouvement.

Objets étranges donc que ces « registres », sans référents universitaires réellement identifiables¹. Il me semble cependant que la notion de registre s'éclaire si l'on cherche, non tant à en faire un historique (ce que fait brièvement Viala, 2001), mais à l'articuler avec les genres².

On peut en effet rapporter les registres aux propositions de Bakhtine (1975/1978, p. 35), qui distingue des formes « architectoniques » et des formes « compositionnelles » :

1. Les documents d'accompagnement font pourtant deux références précises – fait d'autant plus remarquable qu'il est rarissime – pour donner une caution scientifique aux registres, la première à Genette, la seconde à Aristote. Voici le passage des documents concernant Genette (je souligne la citation de Genette) : « La notion de registre présente quelques difficultés [...]. Mais force est bien de constater que « depuis Horace jusqu'à Boileau et Chénier, les arts poétiques leur font la part belle, et non sans raison si l'on songe au simple fait que la poésie grecque distinguait par des choix proprement stylistiques les registres lyrique, dramatique et épique » (G. Genette, *Fiction et diction*, Seuil, 1991, p. 138) ». Mais si l'on replace la citation de Genette dans son contexte, voici ce que l'on peut lire : « Pour des raisons évidentes, [...] la critique classique s'intéressait bien davantage aux contraintes génériques : depuis Horace jusqu'à Boileau ou Chénier, les arts poétiques leur font la part belle [...] ». Une parenthèse, bien après la citation, le signale de façon confuse, et n'arrive pas à écarter l'impression d'un détournement de citation, qui ne peut guère aider la quête de référent savant.

2. Un numéro très récent de *Langage et société* (2008) consacre son dossier aux « registres de discours », et vise notamment à définir des *registres discursifs* par rapport à des *formations discursives*, à des *pratiques langagières* et à des *genres discursifs*. Mais ces travaux se situent dans une perspective de sociologie du langage et il n'y a pas eu jusqu'ici d'équivalent, du moins à ma connaissance, dans le champ des études littéraires ou de la didactique de la littérature (hormis l'article de Viala (2001) déjà signalé). Il y a place ici pour l'approche ascendante de la transposition didactique prônée par André Petitjean (1998), qui permettrait à la didactique et aux responsables institutionnels « d'interpeller les théories de référence [...] pour qu'elles transforment les problèmes et énigmes didactiques en objets de recherche » (p. 24).

Il faut considérer que toute forme architectonique est réalisée aux moyens de procédés compositionnels définis ; d'autre part, aux principales formes compositionnelles (celle de genre par exemple), correspondent, dans l'objet esthétique réalisé, des formes architectoniques essentielles.

Les exemples qu'il donne éclairent cette différence : pour les formes compositionnelles, le roman, le drame ; certaines poésies lyriques ; le poème, le récit, la nouvelle – nous pourrions dire des *genres* ; pour les formes architectoniques, le tragique et le comique ; la forme lyrique ; l'humour, l'héroïsation, le type, le caractère – nous pourrions dire des *registres*.

Or cette distinction lui permet d'articuler le domaine artistique, pris dans son ensemble, et chaque art, pris individuellement (*id.*, p. 37) :

Les formes architectoniques fondamentales sont communes à tous les arts, à tout le domaine de l'esthétique, et en constituent l'unité. Entre les formes compositionnelles des différents arts, il existe des analogies, déterminées par la communauté des tâches architectoniques, mais c'est ici qu'entrent dans leurs droits les particularités du matériau.

On peut donc, à la suite de Bakhtine, penser les registres, non seulement comme une catégorie transgénérique, mais en même temps comme une catégorie transesthétique, commune à toutes les formes d'art, ce que ne sont pas les genres, et poser, toujours à la suite de Bakhtine, que les formes compositionnelles – les genres – ne peuvent suffire à fonder une esthétique, et qu'il n'y a pas de véritable esthétique sans cette conscience préalable. Les nouveaux programmes le redisent sans cesse, qui lient genre et registre, posant leur coexistence comme fondatrice (*Accompagnement*, p. 17) :

[O]n ne peut [...] circonscrire l'approche des données fondamentales de l'art littéraire à la seule catégorie des genres : les registres constituent une dimension importante du langage qui demande aussi à être reconnue comme telle.

Catégories transgénériques et transesthétiques, les registres permettent de mettre en perspective les genres, au-delà de la perspective purement historique¹. Sur un plan disciplinaire, ils permettent de résoudre la tension qui résulte d'approches différentes des textes : des approches plutôt traditionnelles fondées sur la recherche des « intentions de l'auteur » (l'auteur cherche à faire rire, à faire pleurer, etc.) ou sur l'histoire littéraire, qui

1. On rejoint ici en partie la position de Viala, qui définit les registres comme des objets littéraires, historiques et anthropologiques (2001, p. 170) : « La littérature – mais aussi d'autres arts, comme la musique que nous avons été amenés à évoquer ici – est un des lieux où se manifestent des affects fondamentaux, des attitudes en face du monde, et des textes tendent à exprimer ces attitudes et à les faire partager à leurs lecteurs ou spectateurs ou auditeurs. Ces attitudes "mises en œuvre" regroupent des textes qui peuvent relever d'un genre principalement – au nom du principe classique de concordance entre sujet, manière et émotion proposée – mais aussi de plusieurs. On appellera "registres" les catégories correspondantes, affects et attitudes qui regroupent des textes de formes différentes. »

voit dans les genres un élément essentiel de sa « grammaire »¹ (à côté des siècles et des auteurs, par exemple) ; des approches d'inspiration plus textualiste qui s'intéressent aux formes abstraites, aux « procédés » (comiques, pathétiques, etc.) ou d'inspiration comparatiste, qui cherchent à confronter des textes et des œuvres d'époque et/ou de genres différents (autour du tragique, par exemple : cf. *infra*, chapitre 6, p. 238 *sqq.*).

Conclusion

Le grand bouillonnement des années 1970 a donc eu, concernant les genres littéraires, deux effets qui peuvent apparaître paradoxaux : d'une part, le concept de genre s'est notablement élargi, jusqu'à désigner des genres non-littéraires, à qui ils donnent ainsi une forme de légitimation ; mais en même temps, les catégories génériques elles-mêmes ont assez peu bougé, et ont même tendance à se fixer voire se figer autour de la triade, devenue incontournable.

Il y a de ce fait une permanence remarquable des cadres traditionnels, qui n'est paradoxale que si l'on ne prend pas en compte une constante dans la construction des savoirs scolaires, que l'on verra à l'œuvre à maintes reprises dans cette recherche, et qui est la capacité de l'institution scolaire à construire du nouveau non pas seulement *sur* de l'ancien mais *avec* de l'ancien, dans un refus de la table rase qui s'apparente davantage à une perpétuelle « rénovation » plutôt qu'à de la « construction », si l'on prend au pied de la lettre la métaphore du bâtiment : la discipline français est comme une bâtisse que l'on rénove de façon structurelle, parfois avec de profonds remaniements, parfois par simples ajouts ou suppressions ; on y recycle des matériaux, on réemploie certains, on démolit parfois des pans entiers pour reconfigurer l'espace, on refait parfois des murs, parfois le toit, on ajoute ou on supprime des extensions – mais on part de ce qui est, et on garde toujours au moins une partie du bâti existant, sans quoi il n'est plus question de rénovation mais de reconstruction.

Dans cette conception d'une discipline toujours possiblement recomposable, certains savoirs scolaires sont polyvalents, voire polymorphes, et peuvent s'adapter à différents usages voire à différentes configurations. C'est ainsi que le genre, catégorie rhétorique, puis poétique, devient une catégorie linguistique sans que ces composantes soient exclusives les unes des autres, et peut être à la fois outil d'exclusion (quand il s'agit par exemple de hiérarchiser les œuvres ou de séparer la littérature et la paralittérature) et outil d'intégration (quand il s'agit d'annexer les genres argumentatifs, ou d'intégrer les genres paralittéraires voire la littérature de jeunesse).

1. J'emprunte l'expression à Barthes (1971/2002a) : cf. *infra*, chapitre 4, p. 143.

CONCLUSION

Cette première partie permet donc de dessiner les contours scolaires de cet objet qu'est le genre littéraire et/ou textuel. Elle a fait apparaître tout d'abord qu'il n'y a pas *une* mais *des* formes scolaires du genre. En effet, si l'on suit la notion dans les programmes et les manuels depuis le début du XIX^e siècle, il est clair qu'elle n'est pas un objet disciplinaire stable ni homogène, et qu'elle prend des statuts assez différents, et ce d'autant plus que le terme ne renvoie pas nécessairement toujours aux mêmes réalités, ni ne s'ancre dans les mêmes fondements théoriques : selon les époques, il peut s'articuler à la rhétorique, à la poétique, et plus généralement à la littérature, mais aussi à l'histoire littéraire et à la linguistique. Derrière l'apparente consensualité du terme, il y a en fait des choses assez différentes : non pas *un* genre, mais *des* genres. André Petitjean (2001a, p. 125) dit de la description qu'elle est « perméable » aux changements disciplinaires : il en est de même sans doute pour un certain nombre d'objets de la discipline français, dont le genre. Sous l'apparente stabilité lexicale, se cache une réelle polysémie, voire des acceptions assez radicalement différentes.

Cette première partie montre aussi qu'à ces différentes *formes* scolaires correspondent différents *usages* scolaires, et que ces formes et ces usages varient en fonction des finalités disciplinaires. C'est dans ce cadre que j'ai été amenée à employer le concept de *configurations disciplinaires* (Lahanier-Reuter et Reuter, 2007), qui permet de décrire les variations (synchroniques et diachroniques) de la discipline *français*. J'ai ainsi identifié trois grands types d'usage des genres, qui correspondent à trois formes de genres et à trois configurations disciplinaires. Dans la première configuration (1802-1880), dominée par les humanités et la rhétorique, un processus de secondarisation absorbe et transforme les genres rhétoriques et conduit à de véritables créations disciplinaires, correspondant à des pratiques d'écriture scolaire (portrait, narration, discours, etc.). Dans la deuxième configuration (1860/1880-1960), articulée autour de pratiques de lecture et de commentaire des textes littéraires, les genres rhétoriques s'affaiblissent au profit des théories poétiques, et les genres sont reconstruits, remodelés et historicisés pour décrire, classer et hiérarchiser la littérature de l'école. Enfin, la troisième configuration (de 1960 à nos jours), caractérisée par l'apport des sciences humaines et une certaine ouverture du corpus scolaire vers la paralittérature ainsi que vers des textes non spécifiquement littéraires, reconfigure à nouveau les genres

PARTIE 1. CONCLUSION

pour les adapter aux « nouveaux » genres que sont par exemple les genres argumentatifs. Les genres fonctionnent donc comme des concepts intégrateurs, qui permettent de faire entrer de nouveaux objets disciplinaires dans la classe, sans bouleverser tout l'ensemble.

Mais les configurations disciplinaires ne sont pas étanches, et les différentes conceptions et usages du genre ne s'excluent pas les uns des autres. Cette première partie étaye ainsi la théorie selon laquelle la discipline recycle et recompose sans cesse les objets scolaires, caractéristique souvent soulignée, et décrite selon des métaphores diverses : Veck (1990) parle par exemple de « feuilleté » disciplinaire, Schneuwly (2007b) de « sédimentation ». L'instabilité des genres va de pair avec une réelle permanence des cadres traditionnels : les genres rhétoriques scolaires, nés dans une configuration disciplinaire depuis longtemps disparue, subsistent pourtant dans les pratiques d'écriture actuelles ; et la poétique scolaire traditionnelle fournit encore des cadres pour les « nouveaux » genres.

Partie 2. Classement des textes et statut des genres

INTRODUCTION

Étudier les formes scolaires du genre ne peut se cantonner à cette première approche diachronique : en tant qu'ils sont des *outils* de l'enseignement et des apprentissages, les genres ne peuvent être pris isolément, d'autant que d'autres modes de classement des textes ont pu exister – voire coexister – à l'école à différentes époques : classement par auteurs, par formes (en dehors du genre, il y a par exemple la distinction vers/prose, longtemps structurante à l'école), classements thématiques, chronologiques, mais aussi méthodologiques¹ voire classements par niveaux (collège/lycée ; 6^e/5^e/4^e/3^e, etc.) ou par filières (général/professionnel ; filles/garçons).

Cette deuxième partie se propose donc de replacer les genres dans un certain nombre de ces systèmes de classification et de classement des textes, qui sont des systèmes théoriques – scolaires ou extrascolaires – complexes et variables selon les configurations disciplinaires. Car il se joue dans les catégories textuelles quelque chose d'essentiel, qui questionne à la fois les frontières de la littérature à l'école, et celles de la discipline *français*. Classer les textes, nommer des catégories, c'est en effet délimiter un *territoire* – pour reprendre la métaphore de la carte et de la cartographie (cf. introduction générale, *supra*, p. 21) – et configurer en quelque sorte le champ de la littérature et de son enseignement.

Il aurait sans doute fallu dépasser le cadre de la discipline *français*, et se demander ce que deviennent les genres en dehors de la classe de français : d'autres disciplines scolaires sont susceptibles de convoquer ou d'utiliser les genres textuels, notamment toutes celles qui travaillent sur des corpus de textes (la philosophie, l'histoire, mais aussi les langues vivantes, par exemple). Je me suis heurtée cependant à plusieurs difficultés. La première

1. On pourrait également signaler comme une variante des classements méthodologiques les organisations de manuels autour des différentes rubriques du programme qui ont longtemps structuré les manuels de collège. Par exemple, parmi beaucoup d'autres, le sommaire de Cayrou, (1954, classe de cinquième) présente les rubriques suivantes : « I. Explications françaises. Morceaux choisis des prosateurs et des poètes du XVII^e au XX^e siècle. La Fontaine, Fables choisies. Daudet, Pages choisies. II. Lectures suivies et dirigées. Contes et récits traduits des grands écrivains antiques. Contes et récits du moyen âge mis en français moderne. Racine, *Les Plaideurs*. Victor Hugo, *Poèmes choisis*. Contes et récits en prose des XIX^e-XX^e siècles. » L'organisation du manuel suit donc le programme. On retrouve d'une autre manière cette forme d'alignement sur le programme dans des ouvrages plus récents, qui envisagent une progression des apprentissages autour de chapitres méthodologiques reprenant les savoirs et savoir-faire au programme. Dans tous ces cas, les manuels affichent ainsi leur conformité avec les textes officiels.

tient au fait que les genres ne sont pas, dans ces disciplines, des objets disciplinaires¹, comme le montrent la lecture des textes officiels en vigueur ainsi qu'un sondage que j'ai effectué dans plusieurs manuels de philosophie, d'histoire-géographie et d'allemand : l'histoire et la géographie s'intéressent aux textes en tant qu'ils sont des « documents » (cf. par exemple Audigier, 1993), catégorie d'objets disciplinaires qui semble n'avoir en rien besoin du genre ; l'allemand (à l'instar sans doute des autres langues vivantes enseignées dans le secondaire) travaille sur des textes qui peuvent être référés de façon assez lâche à des genres (roman, nouvelle, article de presse, petite annonce, etc.), mais sans que cela soit un objet de travail explicite avec les élèves : l'essentiel est centré sur l'acquisition de savoirs langagiers et linguistiques, et les genres, quand ils sont explicitement convoqués (ce qui est rarement le cas), restent des savoirs à peine protodisciplinaires, puisqu'on attend éventuellement de l'élève une capacité de reconnaissance de la notion, mais qu'il n'est même pas sûr que l'on en repère le manque, tant le texte n'est souvent qu'un prétexte pour des activités et des pratiques disciplinaires. Quant à la philosophie, on pourrait penser qu'elle fait des genres un usage particulier, tant certains lui sont liés : le dialogue philosophique², certaines formes de l'essai, mais aussi certains genres que Dominique Maingueneau (2004a, par exemple) nomme *auctoriaux*, comme les « méditations » ou les « traités ». Mais, si l'on s'en tient à la discipline scolaire *philosophie*, elle semble faire des genres un usage voisin de celui des langues vivantes : les genres y sont généralement des savoirs protodisciplinaires ; d'ailleurs, les textes sont indexés dans les manuels le plus souvent en fonction de thèmes et de problématiques³, voire, plus rarement, par auteurs ou de manière chronologique. Un petit ouvrage didactique (Raffin, 2002) à destination des enseignants s'en tient même à une typologie qui distingue les « textes philosophiques » et les « textes non-philosophiques ».

Confronter les formes scolaires des genres dans différentes disciplines relèverait donc, pour dépasser ces premiers constats, d'un travail d'une ampleur au moins comparable à celui qui est au centre de cette recherche, travail qu'il faudrait inscrire dans le champ des didactiques

1. Je reprends ici les catégories proposées par Yves Chevallard (1985/1991), en distinguant les notions *disciplinaires* (les objets d'enseignement, objets d'étude pour le spécialiste), *paradisciplinaires* (les outils de la discipline) et *protodisciplinaires* (les prérequis).

2. Il est par exemple au centre de l'ouvrage dirigé par Cossuta (2004).

3. Le programme de philosophie dans toutes les séries des classes de terminale s'organise en effet autour de « notions » (par exemple : le sujet, la culture, la politique, etc.), de « repères » transversaux (par exemple : abstrait/concret, croire/savoir, genre/espèce/individu, etc.) et d'auteurs : cf. *Bulletin Officiel* n° 25 du 19 juin 2003 et n° 7 du 1^{er} septembre 2005.

des disciplines en question. La difficulté ici est affaire de compétence – ou plutôt d'incompétence : pour rendre compte des spécificités disciplinaires de l'objet « genre » dans les différentes disciplines, il faudrait s'inscrire dans une perspective comparatiste et « mettre en dialogue »¹ (Daunay, 2007a) les différentes didactiques disciplinaires.

Plus modestement donc, cette partie met les genres en perspective selon une double étude : dans le chapitre 4, les genres sont confrontés aux modes de classements alternatifs qui existent ou ont existé dans la discipline *français*, pour voir ce que ces autres types de classification (thèmes, types, etc.) permettent de comprendre de la construction disciplinaire des genres textuels. Le chapitre 5 fait une incursion aux frontières cette fois de la discipline : puisqu'il ne me semblait pas possible d'explorer d'autres disciplines, j'ai choisi d'interroger les usages des genres dans les CDI (Centres de documentation et d'information) des collèges et des lycées, qui recomposent les catégories littéraires au travers des outils bibliothéconomiques qui leur sont propres, et particulièrement les classifications décimales. Ce détour, qui offre un point de vue différent sur l'objet, permet d'interroger un usage moins spécifiquement disciplinaire que ceux qui sont propres à la classe de français : nous verrons cependant que la même instabilité et la même souplesse caractérisent les genres dans les classifications décimales, et qu'il peut être reconfiguré différemment selon les finalités visées par les documentalistes mais que, dans tous les cas, il véhicule et contribue à construire une représentation scolaire de la littérature.

1. Je m'inscris donc ici pleinement dans la perspective ouverte par Reuter (2007a), qui souligne la différence fondamentale qu'il y a entre un projet de didactique comparée et une illusoire didactique générale.

CHAPITRE 4. CLASSER LES TEXTES EN CLASSE

DE FRANÇAIS : genres et autres modes de classification

Ami Ned, vous êtes un tueur de poissons, un très habile pêcheur. Vous avez pris un grand nombre de ces intéressants animaux. Mais je gagerais que vous ne savez pas comment on les classe.

- Si, répondit sérieusement le harponneur. On les classe en poissons qui se mangent et en poissons qui ne se mangent pas !

Jules Verne (1869/1966), *Vingt mille lieues sous les mers*, p. 148.

Introduction

Comme je l'ai montré dans la première partie, le genre est bien une catégorie textuelle scolaire *construite*, et il constitue un objet disciplinaire instable et polysémique. Pour essayer de mieux en cerner les usages et les limites, je vais maintenant le définir par rapport à d'autres catégories de classification des textes retenus par l'école (par auteurs, par siècles, etc.), pour comprendre avec quoi les genres sont en concurrence ou avec quoi ils coexistent (les typologies par exemple, ou les groupements de textes). Il s'agit tout d'abord d'essayer de comprendre comment fonctionnent ces autres systèmes de classification. Quels objectifs se donnent-ils, et atteignent-ils ? Qu'est-ce qu'ils permettent de voir et de ne pas voir ? Quelle conception de la littérature et des textes véhiculent-ils ? etc. En même temps, j'analyserai ce que deviennent les genres dans ces autres classements, comment ils leur sont ou non articulés. Mon hypothèse est que les classements – génériques ou non – sont opportunistes, et qu'ils correspondent à des états de la discipline ainsi qu'à des choix – rarement explicités – en matière d'approche des textes.

Comme dans la partie précédente, j'étudierai pour ce faire un double corpus, les programmes et les manuels. Puisque ce chapitre concerne les modes de classement des

textes, ce sont surtout des anthologies que je convoquerai, même si je ne m'interdis pas le cas échéant des rapprochements avec d'autres types de manuels, en particulier les précis et les études d'histoire littéraire. Si l'ordre que j'adopte est en grande partie chronologique, cela ne veut pas dire pour autant que les « nouveaux » modes de classement fassent entièrement disparaître les anciens, notre discipline étant coutumière de ces superpositions et de ces mélanges d'ancien et de nouveau qui incarnent un bon nombre de ses tensions, come le souligne Bernard Veck (1990, p. 45) :

La nouvelle organisation du savoir ne chasse pas tout à fait l'ancienne. Il en subsiste des traces, des vestiges. C'est sans doute une des caractéristiques de notre discipline que ce « renouvellement cumulatif », si l'on peut risquer cet oxymore. Il en résulte que l'éventail des concepts disponibles témoigne de ses âges successifs.

C'est le « renouvellement cumulatif » des classements que je vais suivre ici, de façon essentiellement diachronique : tout d'abord le classement par auteurs, puis le classement vers/prose, le classement chronologique, le classement thématique, et enfin le classement typologique¹. Pour chacun de ces modes de classement, il s'agira d'en comprendre les enjeux et de voir comment il s'articule avec les genres.

1. Le classement par auteurs

Le classement des textes par auteurs a dans la classe de français un statut paradoxal : d'une certaine manière, il est présent dans les programmes et les manuels à presque toutes les périodes ; mais en même temps, il a quasiment toujours coexisté avec d'autres modes de classement, et n'a été que très rarement – voire jamais ? – un classement véritablement structurant. Pourtant, s'il s'apparente apparemment au degré zéro du classement, il sous-tend de réels classements hiérarchiques, et accompagne des choix disciplinaires précis.

1.1. Les auteurs dans les listes et les manuels

Le classement des textes par auteurs est sans doute l'un des premiers qui apparaît dans les programmes, ne serait-ce que parce que les programmes de français ont longtemps comporté des *listes* d'auteurs. D'ailleurs, jusqu'en 1852, date à laquelle on décide² d'ouvrir le corpus

1. J'ai laissé de côté le classement méthodologique, davantage lié à des types de manuels spécifiques depuis les années 1980, et qui n'est pas propre au classement des textes.

2. C'est en 1852 que l'on met au programme des classes l'explication de textes français, pourtant au programme du baccalauréat depuis 1840. Cela dit, Chervel (2006, p. 513) explique que l'explication française ne devient pratique de classe et discipline d'enseignement qu'à partir de 1880. Sur cette réforme de 1852, cf. aussi *supra*, chapitre 1, p. 36.

des textes en faisant entrer dans les programmes les « Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français », les listes ne comportent quasi exclusivement que des noms d'auteurs, parfois accompagnés du titre de telle ou telle de leurs œuvres, ou de l'indication « extraits » (ou tout autre formule équivalente). Par la suite, en plus des « Morceaux choisis », on ajoute parfois à la liste des noms d'auteurs des intitulés plus larges, comme ces « Portraits et récits extraits des prosateurs du XVI^e siècle », « Lettres choisies du XVII^e et du XVIII^e siècle », ou « Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo » (programme de troisième, 1902 ; cf. Chervel, 1986, p. 143)¹. Mais l'habitude de faire figurer dans les programmes des auteurs explicitement nommés n'est abandonnée qu'en 2001.

1.1.1. Le degré zéro du classement ?

S'agit-il pour autant d'un classement ? La question mérite d'être posée, d'autant que les listes d'auteurs proposées par les manuels adoptent parfois un ordre aléatoire, ou bien sont structurées par un système de classement autre que celui des auteurs, fondé essentiellement sur la chronologie ou la distinction vers/prose (Chervel, 1986, p. 22-23). D'une certaine manière, le classement par auteur peut apparaître comme le degré zéro des classements textuels – d'autant que ni les programmes ni les manuels ne proposent de classement systématique et « neutre »² des auteurs, comme par exemple un classement alphabétique³, qui reste cantonné aux dictionnaires ou aux encyclopédies, c'est-à-dire à la sphère parascolaire⁴. Ces listes peuvent être chronologiques, mais avant d'étudier tel ou tel siècle, on étudie tel ou tel auteur, qu'on considère comme représentatif de son siècle ou bien que l'on extrait et que l'on isole des autres : le corpus scolaire est composé de ceux que l'on

1. On peut suivre ainsi les intitulés choisis par les textes officiels, par exemple dans les listes de la classe de troisième en annexe 7. Je choisis cette classe parce qu'elle est à mi-parcours dans l'enseignement secondaire (elle fut d'ailleurs longtemps la première classe des « humanités » avant de devenir la dernière classe du collège).

2. Au sens justement où il ne superpose pas une autre logique classificatoire, comme le serait un classement chronologique (sur lequel je reviens *infra*, p. 152).

3. Il y a une exception intéressante, sur laquelle je reviens *infra*, p. 144 : la collection *Textes et Contextes* chez Magnard (Biet, Brighelli et Rispaïl, 1981-1983).

4. À la suite de la plupart des auteurs actuels, et des travaux sur l'édition scolaire (notamment Choppin, 1991), je distingue dans l'édition scolaire ce qui relève du livre *scolaire* à proprement parler (particulièrement le manuel), inscrit dans la relation pédagogique maître/élève, et caractérisé à la fois par la prescription (celle, possible, de l'enseignant) et par l'usage (celui de l'élève, en classe ou chez lui), et ce qui relève du *parascolaire*, qui correspond à tout ce qui est offert à l'élève (ou à sa famille) à côté des livres scolaires *stricto sensu*. Si cette opposition est commode, il est clair qu'elle est parfois artificielle : un manuel peut tout à fait être acheté en dehors de la prescription enseignante, et pour un usage strictement familial ; un parascolaire peut être prescrit par un enseignant pour un usage collectif en classe.

appelle justement les « classiques »¹, c'est-à-dire, comme le montre Alain Viala (1993), les auteurs et les œuvres qui ont été érigés en modèles par l'institution scolaire, et qui représentent de ce fait « la littérature légitime dans sa fonction doxique (modèles, vecteurs de normes) » (p. 23). Ces modèles ont longtemps appartenu au XVII^e siècle, devenu le siècle « classique » : Chervel (2006, p. 420 *sqq.*) montre que la mise en place du canon des auteurs classiques date du XVIII^e siècle, qui valorise ainsi une « littérature de traducteurs et d'imitateurs » du latin et du grec (p. 423) :

Un classicisme français scolaire étroitement associé à des œuvres latines et grecques se met ainsi en place dès le XVIII^e siècle, parfois même dès la première moitié de ce siècle. Il comporte une vingtaine de titres qui entrent dans le canon des auteurs classiques pour un siècle et demi, parfois plus. Tous sont d'abord retenus pour leur caractère exemplaire comme traducteurs ou imitateurs.

Organiser les corpus scolaires autour des auteurs, c'est donc d'une certaine manière ne pas classer les textes, mais plutôt les poser les uns à côté des autres, dans leur individualité irréductible. Si classer, c'est discriminer, constituer une « classe », pour signifier les appartenances et les non-appartenances, les listes d'auteurs sont bien des *listes*, et non des classements, et l'énumération des noms d'auteurs n'est justement pas un rangement – ou du moins le rangement de ces noms (par ordre alphabétique, par ordre chronologique, etc.) est secondaire et ne concerne pas directement les auteurs eux-mêmes. *Tous* les auteurs des programmes sont des modèles, et c'est bien pour cela qu'ils sont au programme.

Il ne faut pourtant pas le méconnaître ni le minimiser : organiser les cours autour des « grands » auteurs et des « grands » textes est bien une forme de classement des textes, au double sens du terme d'ailleurs, puisqu'il s'agit d'organiser tout en hiérarchisant. En tant que modèles, les auteurs au programme appartiennent à une « classe » particulière d'auteurs, par opposition à tous ceux qui ne figurent pas dans les listes.

1.1.2. Classer et hiérarchiser

En effet, si les énumérations des listes d'auteurs n'offrent pas de classements des textes, elles résultent bien, en amont, de classements implicites, qui les fondent et les légitiment. Les auteurs au programme sont ceux qui ont justement été classés comme les « modèles », les « classiques », les « grands auteurs », c'est-à-dire ceux qui appartiennent au patrimoine

1. « Classique : I. Enseignement. Classique signifie littéralement qui est en usage dans les classes, puis par extension : qui est digne d'être proposé en modèle. » Henri Marion, dans *La Grande Encyclopédie* de Berthelot, cité par M. Jey, 1998, p. 32. Je reviens sur cette question des classiques scolaires et de la classicisation dans le chapitre 6 (cf. *infra*, p. 215 *sqq.*)

littéraire. Ils ont été mis au programme au terme d'une sélection drastique qui répond selon les époques à des exigences de formation diverses, comme le souligne Chervel à propos du canon des auteurs scolaires jusqu'au début du XIX^e siècle (2006, p. 434-435) :

Après la vague gnomique caractéristique de la période préclassique, le premier grand critère de sélection est l'allégeance aux dogmes du catholicisme. Vient ensuite le principe d'analogie avec des œuvres d'auteurs grecs ou latins, les écrivains français apparaissant alors soit comme des traducteurs, soit comme des imitateurs. S'y ajoute le souci de livrer aux élèves une réflexion sur le style et sur la littérature [...]. Enfin, le développement de la composition en français, sous les formes de la narration et du discours d'apparat, et le travail de la mise en français dans la version latine supposent l'utilisation dans les classes de modèles littéraires susceptibles de préparer les jeunes gens à ces formes de rédaction. [...] Mais toute une partie du grand classicisme n'a pas trouvé sa place dans ces classements et reste longtemps éloigné de l'enseignement scolaire.

Qu'ils aient été retenus pour leur valeur morale, rhétorique, esthétique, les auteurs présents dans les classes le sont donc au terme d'une sélection implacable qui hiérarchise auteurs et œuvres. On pourrait le montrer à toutes les époques. Je me contenterai ici de commenter dans ce sens la dernière liste présente explicitement dans un programme de français, celle du programme de seconde et première de 1981, qui intègre sa liste dans un long développement (p. 30-31) :

Auteurs français.

Dans le temps limité dont on dispose, il importe de retenir avant tout les œuvres d'auteurs français qui, du moyen âge à nos jours, ménagent aux élèves les meilleures chances de développement personnel ; on s'attachera particulièrement à celles qui se recommandent par leur caractère représentatif ou par leur originalité.

Certains auteurs dont la fréquentation est particulièrement formatrice ont été rencontrés au cours de la scolarité antérieure. Cependant, en seconde et en première, ils offrent matière à des investigations plus fines et à des découvertes plus fructueuses. C'est le cas, par exemple, de La Fontaine, Molière ou Racine, de Voltaire ou Rousseau, de Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo, de plusieurs écrivains du XX^e siècle. Il est naturel qu'on les retrouve à ce niveau.

D'autres ont produit des œuvres d'une grande richesse dont l'accès eût été difficile plus tôt, du moins sous leurs aspects les plus significatifs. À la sensibilité et à la réflexion des adolescents, ils apportent des aliments nouveaux. C'est le cas, par exemple, de Montaigne, Pascal, Diderot, Baudelaire, et de poètes, de romanciers ou de dramaturges contemporains. Il convient de leur réserver une place de choix.

Ces deux séries de références n'épuisent pas le champ des possibilités : la littérature française fournit bien des ressources, y compris dans ses aspects régionaux, qui répondent aux besoins, aux intérêts et aux capacités des élèves.

Les phénomènes de hiérarchisation à l'œuvre dans les listes d'auteurs sont ici particulièrement apparents : les auteurs qui comptent le plus sont nommés, quand d'autres restent simplement à l'état de virtualité. Les grands auteurs sont de plus l'objet d'un discours argumenté, qui dit en quoi ces auteurs sont grands (leur représentativité, leur originalité, etc.) et particulièrement formateurs, au service des finalités assignées alors à l'enseignement du français (développement personnel des élèves, développement de la sensibilité et de la réflexion, etc.). Ces auteurs dont les noms figurent explicitement dans le programme ont une « place de choix » et forment bien une classe à part, marquée par les superlatifs et les expressions hyperboliques : « avant tout », « les meilleures chances », « particulièrement formatrice » « investigations plus fines et découvertes plus fructueuses », etc. Le statut de ces auteurs est « naturel », et leurs noms n'ont rien en effet pour surprendre : tous sont au programme depuis très longtemps, et appartiennent de longue date au corpus et au patrimoine scolaire¹.

1.2. Un classement en palimpseste

Ce « classement » des auteurs, qui impose donc *une seule classe* de textes (ceux des auteurs reconnus, par opposition à tous les autres), subsiste même lorsque d'autres classements, reposant sur d'autres systèmes (vers/prose, chronologie, thèmes, etc.)², font leur apparition dans la discipline, pour organiser les corpus de textes. Ce classement, qui fonctionne de ce fait comme un classement « palimpseste », permet d'éclairer certains choix des programmes et/ou des manuels, ainsi que bon nombre des débats qui ont agité – et agitent encore – la discipline française, et particulièrement autour des genres.

J'ai déjà montré comment les listes d'auteurs dans les programmes fonctionnent comme une forme de classement implicite et hiérarchique. Mais c'est dans les manuels que ce classement par auteurs est le plus intéressant à analyser, parce que les manuels sont toujours structurés par un autre classement (souvent chronologique ou thématique) qui le recouvre sans complètement le faire disparaître.

Je le montrerai ici à travers trois exemples, chacun à sa manière typique d'une période et d'un type de manuel (cf. Fraisse, 1997) : les manuels de Cahen pour la période 1850-1910, pendant

1. Cf. par exemple le chapitre que Chervel (2006, p. 414-468) consacre à « la mise en place du canon des auteurs classiques » dans les classes de français, les articles de Fayolle sur la scolarisation de Baudelaire (1972), de Victor Hugo (1985) et de Rousseau (1978), ainsi que l'ouvrage de Ralph Albanese (1992) sur Molière. Cf. aussi le chapitre sur Balzac dans la dernière partie de ce travail (cf. *infra*, p. 327 *sqq.*).

2. Ils font l'objet de la suite de ce chapitre.

laquelle les manuels adoptent généralement un double classement, combinant vers/prose et date de naissance des auteurs ; ceux de Lagarde et Michard pour la période 1910-1970, pendant laquelle les manuels combinent le plus souvent classements chronologique, thématique et générique ; ceux de Biet, Brighelli et Rispaïl pour la période 1970-2000, qui voit les manuels explorer d'autres formes d'organisation et d'autres genres textuels.

1.2.1. Classement par auteurs dans un classement chronologique

Les manuels comme ceux de Cahen (ou ceux de Feugère), par exemple, fonctionnent selon un triple système, dont seuls les deux premiers sont réellement apparents : 1. une partition des textes entre vers et prose ; 2. un rangement chronologique des auteurs par dates de naissance ; 3. un classement des textes par auteurs. Si l'on regarde la table des matières de Cahen (1907), par exemple, il est clair que les différents chapitres sont construits autour des auteurs exclusivement : le manuel a sélectionné une classe d'auteurs, à l'intérieur de laquelle on peut d'ailleurs opérer des sous-catégories selon la place accordée à chacun (dans cet exemple, 19 pages pour Chateaubriand, 14 pour George Sand, et 8 pour Balzac). Dans le fond, si l'on feuillette le manuel, rien ne vient troubler le tête à tête¹ du lecteur avec les auteurs : les chapitres se succèdent sans autre présentation qu'une notice biographique en ouverture de chacun, il n'y a ni synthèse intermédiaire, ni chapeaux pour les textes, dont la juxtaposition est juste ponctuée par les titres attribués à chaque extrait ; quelques notes, pas de consignes de travail.

1.2.2. Classement par auteurs dans un classement chronologico-thématique

Que devient ce classement lorsque les manuels (le Lagarde et Michard par exemple, dont le sous-titre « Les grands auteurs français du programme » annonce clairement les priorités²) organisent leurs chapitres autour de regroupements thématiques, génériques ou chronologiques ? Si l'on prend l'exemple du volume que Lagarde et Michard (1951/1970)

1. Il me semble en effet que, plus qu'un « tête à texte », selon la formule de Kuentz (1972), il s'agit bien ici d'un tête à tête, puisque c'est l'auteur qui prime.

2. France Vernier (1977, p. 193), analysant le Lagarde et Michard, remarque très justement à propos de ce sous-titre : « On notera qu'il ne s'agit même pas de grands "écrivains", le terme charriant sans doute trop de relents artisanaux, sentant trop l'écriture, le métier, idée dangereuse. Les auteurs ne sont pas seulement [...] ces démiurges hors-histoire, "dieux" de leur œuvre créée ; mais [...] ils sont, aux côtés de ceux qui "font les événements", hommes d'action (rois, empereurs ou généraux), ceux qui font les idées [...] ce qui leur donne, selon la conception parfaitement idéaliste de l'Histoire d'autre part affirmée, un réel statut d'auteurs. Ainsi, entre "auteurs", des faits ou des idées, les échanges peuvent se faire entre pairs, princes de l'esprit et princes qui gouvernent. »

consacrent au XVII^e siècle, les auteurs forment bien la trame de l'ouvrage : douze chapitres sur dix-sept portent comme titre *un nom* d'auteur, et les cinq autres sont généralement organisés autour de *quelques auteurs*. Le manuel s'ouvre par exemple sur un chapitre générique autour de la poésie « La poésie de Malherbe à Saint-Amant », mais ce chapitre présente d'abord Malherbe, puis, si l'on suit les en-tête de chaque page, ses « disciples » (Mainard et Racan), avant de lui opposer ses « adversaires » (Régnier et Théophile de Viau), et de terminer sur « un indépendant » (Saint-Amant), suivi d'un inclassable, Tristan L'Hermite (pas d'en-tête pour ce dernier, qui d'ailleurs n'a droit qu'à un extrait). L'entrée générique autour de la poésie sert donc surtout à mettre en valeur *un* poète, Malherbe, autour duquel gravitent quelques autres. Avant toute autre considération générique, chronologique ou thématique se trouve ainsi mis au centre l'auteur, « principe producteur et explicatif de la littérature »¹, dont il faudrait percer les intentions pour saisir le sens qu'il a voulu attribuer à son œuvre². Raphaël Nataf (1975) a bien montré, dans son étude de trois séries de manuels (Castex et Surer, Chassang et Senninger et Lagarde et Michard) combien les classements chronologiques ou par genres affichés par les manuels ne sont en rien rigoureux (p. 253) :

La chronologie n'est donc qu'un cadre dans lequel les rédacteurs du manuel disposent, en fonction d'autres nécessités, les auteurs et les œuvres qu'ils ont choisi de présenter. [...] On trouve en effet, dans les divers volumes de nos collections, plusieurs types de classements et différents ordres de présentation qui bousculent en plus d'un point la chronologie stricte³.

Barthes évoquait à propos d'un manuel d'histoire de la littérature (1971/2002a, p. 945-947) les « monèmes de la langue méta-littéraire » que sont « les auteurs, les écoles, les mouvements, les genres et les siècles » et qui forment une sorte de « grammaire ». Ces « objets » structurent en effet les manuels, y compris les manuels de textes, mais il faut sans doute donner aux auteurs la première place dans cette « grammaire » : c'est autour d'eux que l'on construit les autres objets, et ils sont, dans la grande majorité des manuels, y compris assez récents, les fondements ultimes des classements.

1. J'emprunte cette définition à Antoine Compagnon (1998, p. 55), dans un passage où il montre comment Barthes substitue le *langage* à cette conception traditionnelle de l'auteur.

2. Je ne m'attarderai pas sur la question, déjà souvent traitée, et au cœur de débats théoriques importants dans les années 1960-1970 notamment (par exemple Barthes, 1968/2002 et Foucault, 1994/2001 ; pour une synthèse, cf. Compagnon, 1998).

3. France Vernier (1977, p. 195) dénonce elle aussi le « mélange aberrant des critères de classification » (genres, écoles et mélange des deux) dans le Lagarde et Michard et poursuit (c'est elle qui souligne) : « [Ce] brouillage superficiel des critères de classification ne modifie rien au fait que *tout* le volume n'est composé que d'une succession de monographies sur des "auteurs" et les écoles ou genres ne sont présentés que sous l'égide d'un auteur qui les a "créés". »

1.2.3. Classement par auteurs dans un classement alphabétique

Un manuel plus récent, qui se voulait en quelque sorte un « anti-Lagarde et Michard »¹, permet d'ailleurs de mieux faire apparaître ce mode d'organisation implicite : dans les années 1980, paraît chez Magnard une série d'anthologies chronologiques dont l'organisation est très complexe (Biet *et alii*, 1981-1983). Elle repose sur quelques grandes périodes découpées dans les limites historiques de chaque volume, à l'intérieur desquelles les textes sont classés par ordre alphabétique d'auteurs et accompagnés d'autres textes et de documents visant à apporter des éclairages multiples. Mais des sortes de « dossiers » thématiques ou génériques sont intercalés, par ordre alphabétique : par exemple, une série de doubles pages « minorités linguistiques » entre Millet et Nerval (p. 266-273). Cette série d'anthologies, qui met ainsi sur le même plan des auteurs de différentes époques, célèbres et moins connus, et qui permet également aux écrivains et aux critiques de se côtoyer, fait ainsi exploser les classements implicites des auteurs dans le foisonnement des textes et des documents. D'ailleurs, les introductions y sont réduites au minimum, et les notices biographiques quasi inexistantes.

1.3. Classement par auteurs, enjeux disciplinaires et genres

Les enjeux disciplinaires de ce classement des auteurs sont bien connus, et ont été souvent soulignés. Je me contenterai donc de les retracer à grands traits, pour montrer qu'est à l'œuvre une conception de la discipline assez radicalement opposée à celle véhiculée par un classement générique.

Organiser la discipline autour des auteurs, c'est en effet mettre en avant des *individus*, des *génies* créateurs : on retrouve ici la double tradition scolaire des modèles et des grands auteurs à *imiter*, lorsque l'enseignement est plutôt rhétorique, ou à *admirer*, en particulier après l'instauration de l'explication de textes. Ces auteurs², en tant qu'ils sont des « écrivains de génie, les plus hauts représentants de l'esprit humain » (*Instructions* de 1909, citées par Jey, 1998, p. 85), participent donc à l'éducation morale qui reste longtemps une des finalités essentielles de l'école. Mais organiser la discipline autour des auteurs, c'est aussi privilégier

1. Le titre général, « Textes et contextes », tranche avec celui des Lagarde et Michard (« Les grands auteurs français »), dont le manuel plus généralement prend le contre-pied.

2. Les « héros tranquilles de l'aventure impossible », comme les qualifie ironiquement J.-C. Chevalier (1972, p. 122), expliquant que dans la pédagogie des Jésuites, le grand auteur est un intercesseur dans la quête – impossible – de la Vérité.

certain types de savoirs (savoirs déclaratifs autour de la biographie et des listes d'œuvres, par exemple) et certaines approches des textes, celles fondées sur l'admiration, bien sûr, que je viens d'évoquer, mais aussi celles qui partent à la recherche des « intentions de l'auteur », ou qui traquent dans un texte les références à la « vie de l'auteur ».

Le classement par auteurs, palimpseste ou non, est donc corrélé à une conception de la littérature qui met en avant l'auteur et son œuvre, et qui organise l'histoire de la littérature autour d'eux. Dans cette conception, qui a longtemps prévalu à l'école, particulièrement dans le secondaire, les écoles et les mouvements, de même que les genres, ne sont finalement que des *créations* des auteurs : en tant que classements possibles, ils sont nécessairement seconds.

On comprend mieux de ce fait les critiques adressées par leurs détracteurs aux programmes du lycée parus en 2001 : en matière de catégories et de classements, il y a des catégories « naturelles » (les auteurs et les œuvres), et d'autres qui sont visiblement scandaleuses (Joste, 2002, p. 17-18) :

L'entrée dans les programmes n'est plus l'étude des grands auteurs ou l'approche de l'histoire littéraire, mais celle de catégories (« genres » et « registres »), dans lesquelles ranger les œuvres, indépendamment de leur singularité et de leur époque. [...] Ainsi, il ne s'agit plus de comprendre le sens d'un texte ou de découvrir sa nouveauté ou son contenu, mais de reconnaître quelle catégorie il illustre, quelle case lui correspond, de quelle théorie il rend compte.

Au-delà de la polémique, il est essentiel de comprendre que cette question des auteurs n'est en effet pas une question secondaire et que si le classement par genres n'a pas fait disparaître les auteurs ni la littérature, il marque cependant un changement de paradigme dans la discipline : plus l'on privilégie l'organisation du corpus scolaire autour des *auteurs*, plus l'on se situe dans une conception traditionnelle de la discipline, du côté de l'enseignement des *lettres* plutôt que de celui du *français* ; faire le choix d'autres modes d'organisation des textes, c'est mettre en avant et privilégier d'autres composantes disciplinaires, comme par exemple la rhétorique (la distinction formelle entre vers et prose) ou la linguistique (les typologies textuelles). Littérature ou français, cet éternel débat revient comme un serpent de mer. Le classement des textes n'en est qu'un symptôme certes mineur, mais qui incarne de façon plutôt exemplaire ses tensions.

2. Le classement vers/prose

En dehors du classement par auteurs, un des plus anciens modes de classement des textes littéraires à l'école est sans doute celui qui consiste, comme Monsieur Jourdain dans le *Bourgeois Gentilhomme*, à distinguer deux catégories, les textes en *vers* et les textes en *prose*. Cette distinction, purement formelle, repose sur deux critères essentiels : la présence de vers, corrélée à une mise en espace du texte¹, qui ménage des blancs dans la page (blancs des vers principalement, puisque les blancs éventuels entre les groupes d'énoncés existent également dans la prose). Mais la distinction vers/prose est aussi l'héritière de la tradition antique, qui voit dans la « poésie » l'art du langage « fabriqué » (puisque poésie vient du grec *poiein*, qui signifie *faire, fabriquer*), c'est-à-dire du langage rythmé qui, de ce fait, s'oppose à la prose. En ce sens, la poésie est plus un art du langage qu'un genre au sens actuel du terme : la *Poétique* d'Aristote², qui exclut la prose, concerne plusieurs genres en vers (épopée, tragédie et comédie essentiellement). Et pendant longtemps, la « poétique » est l'art du vers, tandis que la rhétorique est l'art de la prose et des discours (cf. *supra* chapitre 2, p. 66 *sqq.*).

2.1. Une distinction « naturelle » jusqu'en 1981

Pendant longtemps, la distinction vers/prose apparaît comme « naturelle », sorte de catégorie générique de niveau englobant qui structure la littérature et qui ne peut être remise en question.

2.1.1. Une distinction qui structure le temps scolaire et les exercices

C'est d'ailleurs sur cette distinction que repose traditionnellement le cours de langues anciennes, et que reposera pendant longtemps aussi le cours de français : prose le matin, et poésie l'après-midi, tel est le principe organisateur des cours dans l'Ancien Régime³, et

1. Cf. à ce sujet par exemple Adam (1986, p. 28 *sqq.*) : il analyse une transposition de Cendrars, qui écrit un « télégramme-poème » à partir d'un fait divers tiré de Paris-Midi.

2. Il faut pourtant rappeler que, si Aristote reprend la distinction classique entre vers et prose, et réserve au vers sa *Poétique*, il s'écarte de la tradition en précisant dès le début de son traité que tous les écrits en vers ne sont pas nécessairement œuvres de poètes ; pour lui, c'est la *mimèsis* qui fait le poème, et pas seulement le vers (éd. 1990, p. 102) : « [L]es gens accolent au nom du mètre le verbe *poiein* et nomment les uns *elegeiopoioi* [faisants d'élégies] et les autres *epopoioi* [faisants d'épopées], les appelant poètes non parce qu'ils imitent, mais d'un commun accord parce qu'ils ont recours au mètre. En effet, pour peu que quelqu'un expose un sujet de médecine ou d'histoire naturelle à l'aide de mètres, les gens ont coutume de l'appeler ainsi ; rien de commun pourtant entre Homère et Empédocle si ce n'est le mètre : aussi est-il juste d'appeler poète le premier, et le second naturaliste plutôt que poète. »

3. Dans le *Ratio Studiorum* (1599/1997) qui règle les institutions des Jésuites à la fin du XVI^e siècle, on trouve ainsi ces « Règles du professeur d'humanités » (p. 175) : « La répartition du temps sera la suivante : à la première heure du matin, on récitera de mémoire aux décurions Cicéron et la métrique. [...] Au début du

encore au XIX^e siècle¹. D'ailleurs, rappelle Chervel (2006, p. 485-86), il y a deux chaires de littérature française à la faculté des lettres de Paris, une chaire de poésie et une chaire d'éloquence (domaine auquel appartient l'histoire, mais pas le roman, officiellement proscrit de l'enseignement officiel jusqu'à la fin du XIX^e siècle au moins).

À cela se superpose une partition des exercices scolaires : prose et poésie ont chacune leur fonction dans les classes (*id.*, p. 485) :

Prose et poésie sont des « genres d'écrire » de nature profondément différente. [...] C'est que, dans cette science bien structurée qu'est la littérature, les règles de l'une et de l'autre n'ont pas grand rapport entre elles, et leur utilisation n'est pas la même. La poésie est faite pour être apprise par cœur ; c'est même longtemps son seul usage dans les classes. [...] La prose s'adresse à la réflexion. Elle vise à instruire, tandis que la poésie veut plaire et charmer. Elle est faite pour être étudiée, c'est-à-dire « analysée ». Car la prose, c'est essentiellement les discours.

Pendant longtemps donc, la partition prose/poésie structure le temps scolaire, les corpus et les pratiques d'enseignement.

2.1.2. Une distinction qui structure les manuels

Rien d'étonnant donc à ce que l'on retrouve cette partition comme principe organisateur dans bon nombre de recueils de morceaux choisis, depuis le Noël et Delaplace qui, comme on l'a vu *supra* (p. 54 *sqq.*), publie en deux volumes distincts ses *Leçons de littérature et de morale* : tome 1. Prose ; tome 2. Poésie. C'est le choix encore de deux anthologies importantes de la fin du XIX^e siècle, celles de Léon Marcou et d'Albert Cahen, qui publient, respectivement en 1880 et 1890, leurs *Morceaux choisis* en deux tomes, prosateurs et poètes. Albert Cahen s'en explique ainsi dans sa préface :

Dans les [volumes] suivants, nous avons observé strictement la distinction habituelle en *Prose* et *Poésie*, nous n'avons pas voulu admettre la division par genres, toujours arbitraire et factice. Nous n'avons pas davantage admis la division par siècles. [...] la nature ne connaît ni sections ni périodes.

premier semestre, on consacra la dernière demi-heure à un historien et à la métrique, un jour sur deux par alternance ; la métrique terminée, on parcourra chaque jour un historien ; ensuite, au second semestre, on fera tantôt l'explication, tantôt la révision de la *Rhétorique* de Cyprien, ou bien on disputera. À la première heure de l'après-midi, on récitera de mémoire le poète ou l'auteur grec [...]. »

1. Chervel (1986), qui a dépouillé les listes des auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire depuis 1800 explique d'ailleurs (p. 23) que ces listes « signalent cette pratique jusqu'en 1850 en répartissant systématiquement les auteurs de la classe de rhétorique en deux séries : “Classe du matin”, les prosateurs, et “Classe du soir”, les poètes. »

La dernière phrase citée est sans ambiguïté : si la nature ne connaît ni le découpage en genres¹, ni le découpage chronologique, elle connaît bien la distinction vers/prose. On voit bien aussi en quoi cette partition est commode, comme le rappelle Emmanuel Fraisse (1997, p. 222) :

[L]a division prosateurs-poètes, au prix de quelques renvois d'un volume à l'autre, allège sensiblement les difficultés de classement puisqu'elle évite, par son formalisme même, de poser la question des genres.

Cette séparation est d'ailleurs devenue tellement « naturelle » que certaines anthologies en un seul volume l'adoptent également comme grand principe organisateur : c'est le cas par exemple de Cahen qui, fort du succès de ses anthologies en deux volumes, en propose d'autres en un seul tome à destination de l'enseignement des jeunes filles (par exemple 1922), toujours selon ce mode de classement : d'un côté la prose, de l'autre la poésie.

2.1.3. Une distinction reprise dans les programmes

Les programmes aussi adoptent tout naturellement cette répartition lorsqu'il s'agit d'ouvrir le corpus des textes français lus dans les classes, et de proposer aux élèves des extraits d'auteurs autres que ceux qui appartiennent aux listes préconisées.

À partir de 1852, des « Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français » sont recommandés de la sixième à la seconde, et la recommandation est étendue à la classe de rhétorique en 1880, au moment où l'on commence à généraliser l'exercice de l'explication de texte. La formulation change parfois (de 1880 à 1923, on trouve dans les programmes l'expression « Morceaux choisis de prosateurs et de poètes », puis on revient à partir de 1923 à « prose et vers ») ; les siècles à étudier varient selon les classes (par exemple, en 1880, les XVI^e et XVII^e siècles sont réservés à la classe de seconde, et disparaissent en rhétorique ; en 1885, seul le XVI^e est propre à la seconde). Mais la formule et le principe sont entrés durablement à l'école.

La partition vers/prose perdue en effet très longtemps, comme le souligne Violaine Houdart-Mérot (1998, p. 95) :

[L]a liste des auteurs n'est présentée [entre 1925 et 1960] ni par siècles, ni par genres, mais, jusqu'en 1973, le principe d'organisation est la distinction entre prose et vers, conformément à une tradition pédagogique de l'Ancien Régime et du XIX^e siècle : « la classe du matin est réservée aux prosateurs, Cicéron, les historiens,

1. On a vu dans le premier chapitre la survivance des genres rhétoriques dans les manuels de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle (cf. *supra*, p. 60 *sqq.*).

Démosthène, la classe de l'après-midi aux poètes, Virgile, Horace, Homère »¹. Certes, la place des auteurs français s'est affirmée depuis 1880 et les programmes de première, dès 1931, demandent qu'on étudie « une grande œuvre en vers du XIX^e siècle » mais ni Baudelaire ni Rimbaud, et encore moins les poètes du XX^e siècle, ne sont nommés dans les programmes, en sorte que la notion de poème en prose ne vient pas troubler la distinction traditionnelle entre prose et vers.

Dans les programmes de 1974, cette partition est encore présente : dans la rubrique *Auteurs*, pour les *Explications françaises et lectures suivies et dirigées communes*, la liste pour les classes de seconde (sections A et C) s'ouvre sur des « Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e siècle à nos jours ». Elle ne disparaît véritablement dans les programmes qu'en 1981 – encore qu'on puisse la retrouver au détour d'une liste de notions, dans la rubrique *Rhétorique et stylistique* (programme de seconde et première 1981, p. 29 ; c'est moi qui souligne) :

La poésie et le poétique. *Prose et poésie*. Principales formes poétiques ; éléments de métrique française. La chanson.

Mais son intégration dans une liste de « notions théoriques », qui n'ont d'ailleurs pas « à être enseignées pour elles-mêmes », précise le programme, la dénature et le contexte permet de la problématiser : le programme cherche visiblement à faire réfléchir les élèves sur ce que peut être la poésie, qu'elle soit versifiée ou en prose. Insensiblement, le mot a changé de sens : il faut visiblement prendre ici le terme poésie dans son acception moderne.

2.2. La partition vers/prose et les genres

À quoi correspond donc précisément la partition vers/prose ? La poésie recouvre-t-elle l'ensemble des écrits versifiés, comme dans la tradition antique, ou bien est-ce une catégorie générique, qui s'oppose par exemple au théâtre ou au roman ?

2.2.1. Vers et poésie

Une première réponse est donnée par la superposition qui s'opère entre vers et poésie, lorsque le glissement de l'un à l'autre se fait sans que l'on semble y prendre garde : les textes officiels après 1852 distinguent *prose* et *vers*, mais après 1880, ils opposent *prosateurs* et *poètes*. Cette superposition s'explique en grande partie si l'on pense que la poésie n'est pas considérée comme un *genre*, mais comme une forme d'écriture particulière, en opposition à la prose. D'ailleurs, on englobe à cette époque le théâtre en vers dans la

1. Chervel, 1986, p. 23.

poésie, et c'est par exemple au nom du refus du découpage générique que Cahen défend la partition prose/poésie (cf. citation *supra*, p. 147).

Pourtant, cette évidence de la poésie comme critère purement formel est discutée depuis longtemps, et les romantiques en particulier ont contribué à donner à la *poésie* une autre acception, reposant plutôt sur l'énonciation. Ce que l'on nomme poésie depuis l'époque romantique correspond donc, comme l'a suggéré Genette (1979/1986, p. 138-139), à ce qui était auparavant la poésie lyrique¹ :

Mais, au fait, qu'entendons-nous aujourd'hui — c'est-à-dire, une fois de plus, depuis le romantisme — par poésie ? Le plus souvent, je pense, ce que les préromantiques entendaient par lyrisme.

Pour Victor Hugo (et pour les romantiques en général, y compris par exemple pour l'un des derniers d'entre eux, Baudelaire, avec ses *Poèmes en prose*), la poésie transcende d'ailleurs la frontière vers/prose, comme on peut le voir dans ce passage de la préface aux *Odes et ballades* (1822-1829/1968, p. 289) :

[L]e domaine de la poésie est illimité. Sous le monde réel, il existe un monde idéal, qui se montre resplendissant à l'œil de ceux que des méditations graves ont accoutumés à voir dans les choses plus que les choses. Les beaux ouvrages de poésie en tout genre, soit en vers, soit en prose, qui ont honoré notre siècle, ont révélé cette vérité, à peine soupçonnée auparavant, que la poésie n'est pas dans la forme des idées, mais dans les idées elles-mêmes. La poésie, c'est tout ce qu'il y a d'intime dans tout.

Si la prose peut être poésie, c'est bien que l'on a dépassé l'acception purement formelle de la poésie et qu'elle ne repose plus seulement sur les mètres. On sait que la fin du XIX^e siècle achèvera de brouiller la distinction entre prose et poésie, et que la « crise de vers », pour reprendre la célèbre expression de Mallarmé, débouchera sur une redéfinition du discours poétique, et plus largement sur la poésie moderne.

2.2.2. Catégorie générique ou transgénérique ?

Mais la conception romantique et « moderne » de la poésie met du temps à entrer à l'école et, pour la tradition scolaire de la seconde moitié du XIX^e, est poésie ce qui n'est pas prose². Je donnerai un exemple parmi d'autres chez l'Abbé Drioux, auteur chez Belin de nombreux

1. Cf. aussi *supra*, chapitre 2, p. 95.

2. Jean-François Massol (2004), qui a analysé dans un article la « Transformation des pratiques scolaires de poésie en France, à la fin du XIX^e siècle », montre que les changements introduits par les réformes des années 1880 modifient les pratiques scolaires de la poésie, dans le primaire comme dans le secondaire, et instaurent le primat de la prose : « langue mystérieuse, fautive si on lui appliquait strictement les codes mêmes de l'écriture scolaire, la poésie existe seulement comme mode particulier déterminé principalement par le vers » (p. 51).

manuels et traités de littérature plusieurs fois réédités. En 1851, dans son *Précis élémentaire de littérature*, se donnant comme tâche de définir la poésie, il veut bien concéder que certains écrits en prose peuvent être qualifiés de poésie, et les deux exemples qu'il donne sont édifiants : « nos livres saints », et Bossuet. Mais il poursuit aussitôt (Drioux 1851/1882, p. 268) :

Cependant, il faut reconnaître que la versification est d'un grand secours à la poésie. Car [...] l'enthousiasme qui produit le style poétique demande une mélodie convenable ou des modulations de sons assorties aux diverses émotions de joie ou de tristesse, d'admiration, d'amour ou de colère. Et l'on ne peut exprimer ainsi toutes les passions, imiter les objets divers de la nature, reproduire leur éclat et leur mouvement qu'en variant la coupe des phrases et en disposant convenablement tous les mots qu'on a choisis, conformément aux règles de la versification elle-même, que nous allons indiquer.

Cette hésitation entre les deux acceptions du terme subsiste encore longtemps, comme en témoigne la liste des *Auteurs* du programme de seconde de 1974 (que j'évoquais *supra*, p. 149), dont voici l'intégralité¹ :

1. Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e siècle à nos jours.
2. Anthologie du XVI^e siècle.
3. Corneille : une pièce au choix.
4. Racine : une pièce au choix.
5. Molière : une pièce au choix.
6. Bossuet : *Sermons et oraisons funèbres*.
7. La Fontaine : *Fables, Livres VII-XII*.
8. La Bruyère : *Les Caractères*.
9. Montesquieu : *Grandeur et décadence, Lettres persanes*.
10. Voltaire : *Contes et Lettres choisies*.
11. Extraits des romanciers du XIX^e siècle.
12. Anthologie des poètes du XIX^e siècle.

Cette liste mêle en effet plusieurs modes de classement : vers/prose pour la première ligne ; ordre chronologique pour le reste ; mais aussi bribes de classement générique (pour les deux derniers items notamment), ce qui fait que la partition prose/vers semble ici nettement transgénérique. Les *morceaux choisis de vers*, ce peut être des extraits de théâtre classique ; les *morceaux choisis de prose*, ce pourrait être des extraits de poètes modernes, comme on en trouve déjà à cette époque dans le Lagarde et Michard, dont le volume sur le XX^e siècle est paru en 1962.

1. Des allègements sont proposés pour l'année scolaire 1973-1974 : les *Sermons et Oraisons funèbres* de Bossuet et *Grandeur et décadence* de Montesquieu : cf. Chervel, 1986, p. 183.

On le voit, la partition prose/poésie n'a pas le même sens, selon que l'on fait de la poésie une *catégorie* générique ou une *caractéristique* transgénérique.

3. Le classement chronologique

Un troisième mode de classement des textes, tout aussi ancien, est le classement chronologique. Encore faut-il préciser ce qu'on entend par classement chronologique : ce n'est pas la même chose d'utiliser les dates de naissance des auteurs pour ranger les textes les uns à la suite des autres, et de découper chronologiquement des périodes qui se veulent cohérentes, en attribuant à par exemple à un siècle des caractéristiques particulières, comme on l'a fait pour le XVII^e siècle « classique ».

3.1. Un classement d'histoire littéraire

La partition vers/prose coexiste en effet depuis longtemps avec un classement chronologique, ou plus exactement avec l'utilisation de dates pour ordonner les textes, c'est-à-dire pour les mettre dans un ordre, qui pouvait apparaître comme pratique mais qui d'une certaine manière restait en partie arbitraire : on range les auteurs généralement selon leur date de naissance¹. Dans les classements des textes selon qu'ils sont en prose ou en poésie, l'ordre chronologique est donc un repère commode, mais qui ne fait pas particulièrement sens. Dans sa préface à l'un de ses manuels (1922, p. v), Cahen insiste particulièrement sur ce point :

Nous avons rangé nos textes suivant un ordre strictement chronologique. [...] Nous n'avons pas [...] admis la division par siècles. Certes, c'est avec raison que, pour les besoins de l'enseignement ou pour la clarté de l'exposition, les histoires de la littérature prennent soin de distinguer les écoles et les époques, et nous-mêmes nous avons, en traçant notre *Tableau sommaire*, senti la nécessité de ces sections. Mais la nature ne connaît ni sections ni périodes. Elle fait vivre en même temps les hommes du tempérament et du génie le plus divers : elle fait naître Malherbe en plein seizième siècle et mourir M^{lle} de Scudéry le dix-huitième déjà commencé. Il n'est donc peut-être pas mauvais qu'au lieu de suivre l'ordre de l'histoire littéraire, le

1. Ce qui pose un dilemme savoureux à cet auteur d'une anthologie consacrée aux écrivains de sexe féminin (Duplessy, 1842, p. VII-VIII) : « Notre recueil partant du treizième siècle pour descendre jusqu'au dix-neuvième, se compose nécessairement d'auteurs morts et d'auteurs vivants ; ce sont les deux divisions naturelles de l'ouvrage. Dans la première, l'ordre chronologique nous a paru le plus convenable à suivre, et nous y avons classé les auteurs suivant la date de leur naissance ; c'était d'ailleurs le seul moyen de montrer la marche progressive de la langue et de la littérature. Mais parvenu aux auteurs vivants, cet ordre n'était plus possible : la date de la naissance des femmes contemporaines est toujours chose inconnue ou du moins mystérieuse ; il ne nous a pas été donné de pénétrer d'aussi importants secrets, et nous eussent-ils été dévoilés, nous avons trop de savoir-vivre pour hasarder des indiscretions sur un sujet si grave. Tout classement chronologique étant donc impossible pour cette seconde partie du volume, nous avons adopté l'ordre alphabétique, qui ne blesse aucun amour-propre, ne contrarie aucune prétention, laisse le champ libre à toutes les conjectures, nous a permis de rester poli, sans cesser d'être vrai. »

recueil de morceaux choisis offre aux élèves, dans son apparent désordre, une image plus exacte de la réalité.

Ce n'est donc pas le « rangement » chronologique, pour reprendre le terme de Cahen, qui m'intéresse ici, mais bien le *classement* chronologique des textes, qui implique de choisir des périodisations cohérentes et de leur donner un sens.

3.1.1. Le classement par siècles des manuels scolaires

C'est le manuel de Des Granges qui innove véritablement, dès sa première édition en 1910, en opérant des regroupements combinant classement chronologique et classements génériques, dans le cadre d'un volume unique. Ce nouveau type de classement avait été cependant amorcé par le manuel de Marcou (dont la première édition date de 1880), dont l'organisation principale reposait sur la distinction prose/vers, mais qui à l'intérieur de ce grand mode de classement avait fait le choix, contrairement à Cahen, de composer avec la stricte chronologie, en aménageant des rapprochements entre les auteurs, même lorsque leurs dates pouvaient conduire à les séparer. Marcou s'en explique ainsi dans son avant-propos (1880, p. x) :

Le classement chronologique, déterminé par la date de mort des écrivains, aurait amené des contrastes brusques et choquants : ne convenait-il pas de ne point séparer Mme de Maintenon de Mme de Sévigné, Nicole de Pascal ? Le classement par genres aurait eu par contre l'inconvénient de bouleverser outre mesure l'ordre des temps, de rompre l'unité et la marque d'un siècle : saint François de Sales, mort en 1662, n'eût pas été loin de Calvin et Montaigne, et eût pris sa place avant Henri IV. Nous avons évité ces disparates en conciliant et en combinant de notre mieux cette double méthode de classement.

Le recueil de morceaux choisis de Des Granges pousse donc, comme le signale Fraise (1997, p. 225-226), « la logique du compromis établi par Marcou à son point ultime ». Des Granges adopte en effet la même logique chronologique et générique que celle qui a présidé à son *Histoire de la littérature française*, publiée elle aussi en 1910, et dont le recueil de morceaux choisis se veut le complément. Voici ce qu'il en dit dans l'introduction (1910/1920, p. II ; c'est lui qui souligne) :

Nous disons d'abord que ces extraits sont *classés*, c'est-à-dire qu'ils ne se présentent pas seulement par siècles et par dates ; mais qu'ils sont groupés par *genres* dans chaque période, et, dans chaque genre, à leur rang *historique*. Nous nous sommes attaché, puisque nos deux ouvrages sont en quelque sorte *parallèles*, à suivre l'ordre des chapitres de notre *Histoire de la Littérature française*. Ainsi, au moyen âge, nous établissons des sections pour la *littérature féodale*, la *littérature courtoise*, la *littérature bourgeoise*, etc.

Le manuel suit donc les différents siècles, et propose à l'intérieur de chaque siècle un découpage par périodes, puis par genres, et enfin par auteurs. Il s'agit bien d'un *classement*, et non plus de *ranger* simplement les textes comme le suggérait Cahen. Des Granges fait de ce mode de classement un système, qu'il reprend pour tous ses manuels, puisque le succès de ses premiers ouvrages inaugure toute une collection, et que son recueil de morceaux choisis est décliné pour différentes sections et différents niveaux d'enseignement¹.

Une dernière étape sera franchie après la première guerre mondiale, avec la naissance de séries de manuels qui réservent un volume pour chaque siècle, comme le rappelle Fraise (1999, p. 20) :

Puis, au lendemain de la première guerre mondiale, se développe l'habitude d'affecter un volume à chaque siècle. C'est en particulier le cas des *Humanités françaises* de Chevaillier et Audiat, qui préfigurent à bien des égards ce que proposeront Lagarde et Michard. [...] Jusqu'aux lendemains de la première guerre, l'organisation chronologique semble l'armature essentielle.

3.1.2. Littérature française et histoire littéraire

Il faut bien sûr lier l'apparition de ces nouveaux manuels à la place de plus en plus importante que prend l'histoire littéraire au cours du XIX^e siècle, aux dépens de la rhétorique traditionnelle, – parallèlement à la place de plus en plus importante que prend la littérature française dans le corpus scolaire². Des questions générales d'histoire littéraire ont été mises au programme en 1880, et la répartition des œuvres et des auteurs entre les différentes classes est elle-même de nature chronologique : après des « notions d'histoire de la littérature française » en troisième, le programme réserve à la seconde l'« histoire sommaire de la littérature française jusqu'à la mort de Henri IV » et à la classe de rhétorique l'« histoire de la littérature française depuis l'avènement de Louis XIII » (*Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1880, p. 899-904).

Mais ces cours magistraux d'histoire littéraire ne font pas le lien avec l'étude des textes eux-mêmes : au baccalauréat, ce n'est pas l'explication de texte qui évalue au final les savoirs des

1. Voici par exemple le début de l'introduction du manuel à destination du premier cycle (1936, p. v ; c'est lui qui souligne) : « Ce nouveau recueil de *Morceaux choisis* est destiné aux élèves des Classes de grammaire de nos lycées et collèges, et des écoles primaires supérieures. Il est établi sur la méthode de notre précédent recueil destiné aux classes de lettres et au Brevet : – les extraits, vers et prose, sont groupés par siècle et par genres, selon l'ordre historique, et peuvent tout à la fois : *illustrer* un cours élémentaire d'histoire de la littérature française, – et fournir des textes de *lecture expliquée*, soit pour des devoirs écrits, soit pour des préparations orales. »

2. Sur la pratique scolaire de l'histoire littéraire et sa contestation intellectuelle dans les années 1960-1980, cf. Pierre Albertini (1987).

candidats, mais la composition française, qui devient ainsi en grande partie un exercice de mémorisation. Les cours d'histoire littéraire sont de ce fait très discutés et contestés : le plan d'études de 1885 les limite à ne pas dépasser quinze cours d'une heure chacun, y compris les interrogations, et, lors du débat public qui s'instaure en 1890, Gustave Lanson s'en prend de manière très ferme au cours magistral d'histoire littéraire, « plaie de l'enseignement secondaire »¹. Les instructions de 1902 suppriment le cours magistral d'histoire littéraire, pour mettre en avant la lecture des textes : « l'explication française »² est devenu le nouvel exercice de l'enseignement secondaire³. Cela ne veut pas dire que l'histoire littéraire disparaît, mais on lui donne un statut différent : il s'agit de la mettre au service de l'enseignement du français, comme le propose Bezard dans sa contribution à un ouvrage collectif en 1909 (Lanson, Rudler, Cahen et Bezard, 1909, p. 125 ; c'est lui qui souligne) :

Puisque nous ne devons plus faire une place à part à l'histoire littéraire, il reste à la tirer des exercices mêmes de la classe ; il reste à découvrir dans l'explication même des auteurs, dans la préparation des devoirs, le moyen de les rattacher à quelques idées générales, de faire qu'ils ne restent pas des exercices isolés, qu'ils se succèdent suivant un plan et mènent à un but clairement défini dès le premier jour de l'année. Autrement dit, l'histoire littéraire se confond avec notre méthode générale d'enseignement du français ; elle en est simplement l'idée directrice ; elle en est le *principe d'unité*.

Lorsque les nouveaux programmes et instructions de 1925 réhabilitent l'histoire littéraire, ils le font en mettant en avant la nécessité pour l'élève de savoir ancrer une œuvre dans l'histoire de son époque : dans le programme lui-même (p. 68), les « notions suivies sur l'histoire de la littérature française »⁴ doivent être « données à l'aide de l'explication de textes spécialement groupés à cet effet » ; dans les instructions, un long développement justifie le rétablissement de l'histoire littéraire, en lien avec la lecture des « chefs-d'œuvre » (p. 139) :

[O]n s'est proposé deux buts : 1° nous l'avons déjà dit, d'habituer les jeunes esprits à considérer qu'une grande œuvre n'est jamais indépendante du temps où elle a paru et que l'en isoler, c'est se résoudre à moins profondément pénétrer l'art, les sentiments et la pensée de son auteur ; 2° de leur faire comprendre qu'il n'est pas de saut brusque dans l'histoire de l'art et dans l'histoire des idées, que l'évolution en est constante et qu'il y a lieu de rechercher, d'une époque à l'autre, les liens de

1. Cité par Chervel (2006, p. 760).

2. Elle devient en 1952 « explication de texte » ; cf. Jey (1998, p. 73-94) et Houdart-Mérot (1998, notamment p. 43-48 et 121-134).

3. Mais comme le fait remarquer Pierre Albertini (1987, p. 42) : « dans la pratique, il [le cours magistral d'histoire littéraire] se survit à travers ce grand genre qu'est l'introduction *ex cathedra* aux œuvres expliquées en classe. »

4. En seconde, « du début du seizième siècle au début du dix-huitième siècle (1715) » ; en première, « de 1715 à nos jours ».

filiation qui unissent entre elles les écoles et les œuvres. Ainsi, les connaissances de nos élèves touchant nos grands écrivains ne demeureront pas éparées ; rattachées à leurs origines, restituées à un moment précis de notre histoire, leurs œuvres leur apparaîtront d'autant plus vivantes qu'il en concevront mieux la genèse et l'esprit. Tels sont les profits qu'on attend de ces « notions suivies » d'histoire de la littérature française. L'histoire littéraire introduit, elle encadre, elle éclaire l'étude de nos chefs-d'œuvre ; elle n'en tient pas lieu.

Ces tensions entre tenants de la lecture des textes et tenants des cours magistraux d'histoire littéraire peuvent être mises en parallèle avec les choix opérés par les auteurs de recueils de textes, qui oscillent entre deux pôles : organiser les anthologies selon une partition prose/poésie en n'utilisant les dates que pour *ranger* les textes (et laisser ainsi aux précis d'histoire littéraire la logique chronologique) ou au contraire *classer* les textes selon une logique chronologique. La logique chronologique pour les morceaux choisis est sans doute d'autant plus longue à s'imposer qu'elle domine assez naturellement dans les manuels d'histoire littéraire, qui fleurissent dès la seconde moitié du XIX^e, et dont l'usage à partir de la classe de troisième est d'ailleurs recommandé par les instructions de 1902¹. Or le cours d'histoire littéraire et l'explication de texte restent longtemps distincts, au point que les instructions de 1925, qui donnent plusieurs modalités possibles pour le cours d'histoire littéraire (p. 140), précisent dans quelles mesures elles peuvent être liées – ce qui montre bien que cela ne va pas de soi :

[T]antôt il [le professeur] consacrerà à l'histoire littéraire une heure par quinzaine, tout à fait distincte de celles qui seront réservées à l'explication des auteurs du programme ; tantôt l'étude de tel ou tel auteur s'insèrera d'elle-même dans le cours de l'histoire ; tantôt enfin l'histoire servira de transition entre deux grandes œuvres, objet l'une et l'autre d'une étude approfondie, deux grands noms, deux grandes périodes.

Le classement par siècles ne s'impose donc que progressivement dans les anthologies. Il culmine avec le Lagarde et Michard, dont les six volumes – un par période, du moyen âge au XX^e siècle – sont publiés de 1948 à 1962, et qui se veut une synthèse des ouvrages de ses devanciers, mi-précis d'histoire littéraire, mi-recueil de morceaux choisis, comme le souligne Fraisse (1999, p. 21-22) :

1. Les instructions de 1909 reviendront sur cette recommandation, dont elles soulignent les dérives (citées par Jey, 1998, p. 68) : « Le "précis" d'histoire de la littérature française qui, depuis la Troisième, est mis entre les mains des élèves, était destiné, dans la pensée des auteurs du programme, non pas à remplacer le cours oral par un cours imprimé, mais tout au contraire à dispenser le maître de faire un cours, puisque, si besoin était, il pouvait se référer au manuel et y renvoyer sa classe. C'est un usage bien différent que font du manuel certains professeurs lorsqu'ils y découpent une série de leçons sans lectures correspondantes – le temps manquerait d'ailleurs – et qu'ils habituent les élèves à juger des auteurs qu'ils ne connaîtront jamais, si l'on excepte les candidats futurs aux examens universitaires. »

Avec Lagarde et Michard (mais cette inflexion était déjà en germe chez Chevaillier et Audiat comme chez Braunschvig dès les années vingt), s'affirme une sorte de « livre unique » de littérature, à la fois précis d'histoire littéraire, recueil de textes et suggestion d'exercices et de travaux pratiques richement et diversement illustrés. En un sens, et on a bien du mal à se le représenter aujourd'hui, il s'agit du triomphe du lansonisme éclairé (primat de la pratique des textes) sur le dogmatisme littéraire (apprentissage désincarné des théories, des dates, des généalogies et des écoles littéraires).

3.2. Classement générique et classement chronologique

Que devient le classement par genre dans une logique chronologique ? Il n'est pas nié comme il pouvait l'être dans la préface de Cahen. Il est clair au contraire, dans les introductions de Des Granges par exemple, que la chronologie s'accommode très bien des catégories génériques : les genres ne sont pas principe organisateur des anthologies, mais ils restent pertinents pour organiser des sous-ensembles à l'intérieur des volumes par siècles. Il ne s'agit cependant plus des mêmes genres, et on est passé des genres rhétoriques, modèles d'écriture, aux genres poétiques, catégories de lecture des textes.

3.2.1. Un exemple : Chevaillier et Audiat, *XVI^e siècle*

Pour comprendre comment s'articulent les genres et la chronologie dans les manuels de morceaux choisis, je prendrai l'exemple du volume consacré au *XVI^e* dans la collection de Chevaillier et Audiat (1927a) : cette collection est en effet la première à consacrer un volume pour chaque siècle, et se pose donc ainsi le problème de l'organisation des extraits à l'intérieur de chaque volume. Mais on pourrait faire les mêmes analyses sur le Lagarde et Michard, ou sur d'autres collections qui découpent la littérature selon les siècles.

La table des matières propose les regroupements suivants :

- I. Les débuts de la Renaissance
- II. La poésie érudite et artistique
- III. La littérature militante
- IV. Le miroir de la sagesse antique
- V. Vers l'âge classique

Chaque partie est ensuite organisée autour des auteurs les plus importants, voire de quelques auteurs « mineurs ». Enfin, les chapitres consacrés aux auteurs se subdivisent en sous chapitres, auxquels les auteurs du manuel attribuent également un titre. Cela donne par exemple pour Ronsard :

- I. La restauration du lyrisme antique
- II. Les thèmes lyriques. — La nature

- III. Les thèmes lyriques. — L'amour
- IV. Poésie philosophique
- V. Poésie descriptive
- VI. Épopée.

On le voit, le genre est une catégorie classificatrice parmi d'autres, à l'intérieur même du classement chronologique. Ce qui est remarquable, c'est la diversité des classements, et leur coexistence sur le même plan. Le XVI^e siècle est découpé en morceaux qui peuvent être nommés indifféremment par des *périodes* (« débuts de la Renaissance »), par des *genres* (« La poésie érudite et artistique », « La littérature militante »), ou par des entrées plus floues : « Le miroir de la sagesse antique » est en fait uniquement centré sur Montaigne : faut-il donc entendre ce « miroir » comme une métaphore de l'homme, de l'œuvre, du genre ? Quant à l'œuvre de Ronsard, elle est organisée tour à tour autour de *thèmes* ou de *genres*. Cette coexistence peut, concernant les genres, se lire de diverses manières. Le genre est parfois attaché plus particulièrement à une période (ainsi le genre poétique « poésie érudite et artistique » succède-t-il à la période « débuts de la renaissance »). D'une certaine manière, le genre permet alors un découpage chronologique auquel il se superpose, parce qu'il est lui-même ancré dans l'histoire et dans l'histoire littéraire. Dans cette conception très évolutionniste de la littérature (le XVI^e siècle va « vers l'âge classique »), les genres, qui évoluent eux aussi, ont une place quasi naturelle. En même temps, le genre coexiste aussi avec des thèmes, et la frontière thème/genre est parfois floue : à côté de genres comme la poésie « philosophique » et « descriptive », ou encore l'« épopée », la catégorie « thèmes lyriques » semble bien être un équivalent non avoué de *poésie lyrique* (sans doute parce que la poésie lyrique est considérée alors comme l'apanage des romantiques, et que le manuel n'ose pas l'appliquer à Ronsard). Dans ce cas, c'est la spécification *thématique* qui devient le propre du genre.

Histoire littéraire et thèmes contribuent donc ensemble à constituer les catégories génériques, et le manuel ne choisit pas entre une définition plutôt historique et une définition plutôt thématique du genre.

3.2.2. À chaque siècle son genre ?

Dans les perspectives traditionnelles de l'histoire littéraire, les genres entretiennent par ailleurs avec les classements chronologiques des rapports privilégiés, et les périodisations apparaissent souvent comme des entités quasi naturelles, et non comme des constructions historico-culturelles. On associe en effet bien souvent tel ou tel siècle et tel ou tel genre.

Dans ses « Réflexions sur un manuel », à l'occasion d'un colloque à Cerisy en 1971, Barthes (1971/2002a, p. 946) remarquait d'ailleurs :

C'est ainsi que, dans les manuels, les siècles eux-mêmes sont toujours présentés finalement d'une façon paradigmatique. C'est déjà, à vrai dire, une chose assez étrange qu'un siècle puisse avoir une sorte d'existence individuelle, mais nous sommes précisément, par nos souvenirs d'enfance, habitués à faire des siècles des sortes d'individus. Les quatre grands siècles de notre littérature sont fortement individués par toute notre histoire littéraire : le XVI^e, c'est la vie débordante ; le XVII^e, c'est l'unité ; le XVIII^e, c'est le mouvement, et le XIX^e, c'est la complexité.

Dans leur analyse des programmes littéraires de l'agrégation depuis 1890 jusqu'en 1980, Anne-Marie Thiesse et Hélène Mathieu (1981) montrent bien comment, depuis la fin du XIX^e siècle, chaque forme littéraire se retrouve plus particulièrement associée à un siècle, selon un rapport qu'elles nomment « d'affinité élective » : le théâtre au XVII^e, la poésie aux XVI^e et XIX^e, et les œuvres de fiction en prose à l'âge post-classique. Cette association a des conséquences sur les représentations qu'on a des genres et des œuvres (p. 103 ; ce sont elles qui soulignent) :

Il s'en déduit donc une représentation de la *forme canonique* des trois grands genres et de leur *type classique* : tragédie et comédie régies par la règle des trois unités, sonnet et poème en alexandrins ou octosyllabes, roman du personnage. Ce qui engendre, par contrecoup, une perception des œuvres échappant aux normes de la forme classique, comme écart (archaïsme ou dégénérescence, selon les cas) et ne peut être corrigé par une histoire littéraire qui n'est plus que l'entraînement des œuvres retenues comme classiques (et encline à rechercher, selon la démarche hégélienne, les périodes de naissance, apogée et déclin des œuvres).

Thiesse et Mathieu mettent d'ailleurs ce système de correspondances en relation avec la tendance, plus récente, d'identifier un écrivain à un ou deux genres privilégiés : prenant l'exemple de Racine¹, elles montrent que, au début du XIX^e siècle, il figurait aux programmes de l'agrégation comme tragédien, mais aussi comme poète, historien et épistolier, alors qu'à la fin du XX^e siècle, on ne retient plus que le tragédien (p. 104 ; ce sont elles qui soulignent) :

La littérature se trouve ainsi constituée comme un ensemble de trois corpus redondants (des siècles, des écrivains, des genres), en relation d'équivalence et s'*illustrant* mutuellement.

Dans les programmes et les listes d'auteurs du secondaire, il est facile de retrouver à l'œuvre ces types d'identification, qui se mettent en place progressivement, tandis que la

1. Je reviendrai plus longuement sur Racine dans le chapitre 6, consacré à la tragédie classique (cf. *infra*, p. 225 *sqq.*).

place accordée aux auteurs du XVII^e siècle se réduit et qu'apparaissent des auteurs d'autres siècles. Si l'on regarde par exemple les listes d'auteurs de la classe de rhétorique (devenue « première » en 1902), la part des dramaturges du XVII^e siècle se fait de plus en plus grande au fur et à mesure que disparaissent les autres auteurs de ce siècle : en 1981 (lorsque les listes d'auteurs disparaissent), ne restait au programme, en dehors de Corneille, Racine et Molière, que Pascal, avec les *Pensées*. Le XVIII^e siècle est quant à lui devenu peu à peu le siècle de la littérature d'idées : après Voltaire, qui fait son apparition en 1842 avec une œuvre plutôt historique, *Le Siècle de Louis XIV*, et Buffon (*Discours sur le style*), ce sera Montesquieu en 1851 (*Grandeur et Décadence des Romains*, accompagné en 1895 par des extraits de *l'Esprit des Lois* « et des œuvres diverses ») puis Rousseau en 1895 (« Morceaux choisis ; Lettres à d'Alembert sur les spectacles ») ainsi que Diderot (« Extraits ») ; en 1981 ne restent que Voltaire, Rousseau et Diderot, et si l'on regarde tout simplement la part consacrée à chaque genre dans le Lagarde et Michard XVIII^e siècle (1953/1970), le déséquilibre est frappant : un chapitre (25 pages) pour « La comédie avant 1750 » (dont 13 pages pour Marivaux), un chapitre (7 pages) pour « Le drame », un chapitre (13 pages) pour « Le roman avant 1750 », un chapitre (10 pages) pour « La poésie au XVIII^e siècle » suivi d'un autre pour Chénier (15 pages) ; les autres chapitres ont comme intitulés essentiellement des noms d'auteurs, et le choix fait est éclairant : Montesquieu (34 pages), avec des extraits de *L'Esprit des Lois* et des *Lettres Persanes*, présentées non comme un roman (le terme n'apparaît jamais dans la présentation de l'œuvre, p. 79) mais comme une « satire des mœurs et institutions », dont on souligne la « pensée politique »¹. Il en est de même pour Voltaire (82 pages), dont l'écrasante majorité des extraits proposés relève de la littérature d'idées : 3 pages pour « Voltaire poète », et 4 pour « Voltaire et la tragédie au XVIII^e ». Diderot (31 pages) et Rousseau (77 pages) sont traités de façon plus équilibrée : Diderot « le philosophe » occupe 7 pages ; les œuvres philosophiques² de Rousseau 27 pages. Il faut ajouter un chapitre consacré à *l'Encyclopédie* (10 pages), un à Buffon (8 pages), un à Beaumarchais (21 pages) immédiatement suivi d'un autre pour la « littérature révolutionnaire » (4 pages). Les genres privilégiés appartiennent donc très nettement à la « littérature d'idées », qui devient le quatrième genre de la triade canonique, genre très

1. C'est l'intitulé d'un intertitre, p. 79.

2. Je ne compte pas *La Nouvelle Héloïse* au nombre des œuvres philosophiques, non par un principe qui pourrait à juste titre être contesté, mais au vu des extraits retenus par le manuel, qui met l'accent sur le roman d'amour et la nature.

composite, puisque lui-même constitué de différents genres (encyclopédie, lettres, romans, contes, essais, théâtre), et qui devient la spécificité du XVIII^e siècle.

Il est d'ailleurs intéressant de retrouver cette historicisation particulière des catégories génériques dans un manuel des années 1980 (Pagès et Pagès-Pindon, 1984), dont le sous-titre : « langue ; formes littéraires ; exercices du baccalauréat ; techniques de l'expression » se veut plutôt en rupture avec la conception historiciste qui dominait jusqu'alors. Un chapitre est consacré aux genres littéraires, et présente très méthodiquement plusieurs modes de classement possible. Mais les tableaux consacrés à l'« histoire des genres » proposent encore un « genre dominant » pour chaque siècle (poésie épique au moyen âge, lyrique au XVI^e, dramatique au XVII^e, etc.).

Le classement chronologique entretient donc des liens complexes avec les genres, et son apparente neutralité dissimule des choix et des préférences, qui donnent de chaque siècle – et de chaque genre – des représentations souvent implicites. Ce mode de classement n'est pas sans incidence sur la conception qu'on se fait de la littérature, de l'histoire littéraire et des genres.

4. Les regroupements thématiques

Le classement thématique est un mode ancien de classement des textes. Il structure un grand nombre de manuels de primaire tout au long du XIX^e siècle, autour de thèmes liés par exemple à l'éducation morale (la famille, l'école, la patrie, les devoirs envers soi-même, les devoirs sociaux, etc.) ou à la vie quotidienne (l'école, la veillée, les saisons, le marché, les animaux, etc.). Il reste au XX^e siècle un mode de classement très présent dans les manuels du primaire, autour de thèmes plus « modernes » et surtout plus accrocheurs¹ (les voyages, l'aventure, etc.).

Dans le secondaire, ces classements thématiques sont le plus souvent le fait de manuels de collège, notamment dans les petites classes, mais ils co-existent souvent avec d'autres classements, génériques, chronologiques, voire méthodologiques. Et c'est au lycée qu'ils sont les plus rares, du moins si l'on observe les manuels de lycée depuis deux siècles² : en

1. Par exemple ce manuel récent (Lelouch, 1990) qui ouvre sur un chapitre intitulé « Coquinerie, bizarreries et extravagances ».

2. Une enquête du milieu des années 1980 (Tournier et Navarro, 1985) sur les manuels scolaires indique d'ailleurs que les enseignants du secondaire déclarent préférer nettement (60 % d'entre eux), dans les recueils

effet, si l'on excepte une assez courte période (dans les années 1970-1990) pendant laquelle des manuels thématiques ont été publiés, en lien avec les groupements de textes qui étaient alors prônés dans les instructions officielles, les thèmes structurent très rarement les manuels de lycée. Ils peuvent en revanche constituer des classements secondaires en quelque sorte, notamment à l'intérieur de classements chronologiques.

4.1. Statut des thèmes

Le thème peut donc être mode d'organisation secondaire, ou au contraire structurer le classement des textes et des œuvres.

4.1.1. Un mode secondaire d'organisation

Dans beaucoup de manuels du secondaire depuis le début du siècle, l'entrée par les thèmes est en fait un mode d'organisation à l'intérieur de l'ordre chronologique, ou bien un mode d'organisation des extraits présentés pour tel ou tel auteur, en particulier lorsque le critère du genre n'est pas pertinent. Il en est ainsi par exemple pour le chapitre consacré à Montaigne dans le manuel de Chevaillier et Audiat (1927a) déjà évoqué : ce chapitre est subdivisé en quatre sous-chapitres, qui ne peuvent évidemment pas être choisis en fonction de différents genres, et qui sont intitulés ainsi :

- I. L'homme
- II. Le philosophe
- III. Le moraliste
- IV. L'artiste

Quatre thèmes donc, pour organiser les extraits choisis par le manuel¹. Ce mode d'organisation se retrouve, sous une forme ou une autre, dans bon nombre d'anthologies, dont le Lagarde et Michard.

Le thématisme des manuels du secondaire reste cependant limité, du moins jusqu'aux années 1970. Il est simplement un moyen commode et souple de regrouper des textes à l'intérieur d'un cadre chronologique ou générique.

de morceaux choisis, un classement par période, alors que 41 % des enseignants du primaire déclarent préférer une présentation par thèmes (p. 161).

1. Même si certains thèmes se superposent avec d'autres approches possibles d'un auteur : le premier thème, « l'homme », fleure bon son approche biographique, certes plus attendu s'agissant des *Essais*, et le dernier, « l'artiste », recoupe une partition fond/forme que l'on peut retrouver aussi dans le chapitre sur Rabelais :

- I. Les idées et la morale
- II. L'art

4.1.2. Le thème comme principe de classification à partir des années 1970

Il faut attendre les années 1970 et leur contestation radicale du Lagarde et Michard pour que certains éditeurs se lancent dans des stratégies différentes, et envisagent d'autres modes d'organisation des textes littéraires. On peut noter ainsi l'éclectisme des éditions Nathan, qui publient, sous la direction d'Henri Mitterand, trois collections différentes entre 1974 et 1979, à destination des classes de lycée¹. La première s'organise autour des genres (sous le titre *Littérature et Langages*), la deuxième est plus classiquement chronologique (*Textes français et histoire littéraire*), et la troisième est thématique (*L'Esprit et la Lettre*). Henri Mitterand s'en explique ainsi dans l'avant-propos de l'une des séries (1981, *Avant-propos* ; c'est lui qui souligne) :

Le temps du modèle unique et imposé n'existe plus, dans l'enseignement de la littérature en seconde, première et terminale – heureusement ! Il est plusieurs manières, également profitables, d'aborder, de situer et d'expliquer un texte. Certains préfèrent travailler sur des textes dont le rapport aux problèmes actuels de notre société soit immédiatement perceptible – notamment en seconde ; c'est pour eux que nous avons composé la collection **L'esprit et la lettre**, anthologie fondée sur un principe thématique et proposant des textes d'autrefois et d'aujourd'hui, sur le corps, les âges, la rêverie, la nature, le couple, les institutions, les modes de vie, etc. Une deuxième famille de professeurs, marquée par la critique moderne, privilégie l'analyse des techniques littéraires, l'appartenance des textes à des genres définis par leurs structures et leurs modes de réception (le théâtre, le roman, la poésie, l'essai...) : ceux-ci sont tournés vers la collection **Littérature et Langages**. Une troisième famille, enfin, reste, à juste titre, attachée à l'étude historique de la littérature française. C'est à elle qu'est destinée cette nouvelle collection de **Textes français et histoire littéraire**, qui inscrit un choix de textes littéraires abondant, varié et neuf, dans l'histoire de la société française et ses courants idéologiques et esthétiques, du XVI^e au XX^e siècle.

Le thématisme de Mitterand n'est visiblement plus celui de ses prédécesseurs. Ce n'est plus ici un mode secondaire d'organisation des textes, mais bien un système à part entière, qui trouve sa justification dans un rapport particulier aux textes et dans une visée moderniste : il s'agit de mettre les textes en lien avec les « problèmes de la société ». Il co-existe avec d'autres modes de classification, qu'il n'ignore pas mais qu'il peut égaler, alors qu'il était jusqu'ici à leur service : on peut désormais classer les textes chronologiquement, génériquement *ou* thématiquement ; on peut choisir l'un de ces modes de classement pour organiser un manuel. Mitterand et Nathan ne sont d'ailleurs pas les seuls à proposer des manuels thématiques : Bordas publie par exemple en 1976 et 1977 (sous la direction de

1. Sans compter une collection thématique pour le collège, entre 1974 et 1977.

Pierre Brunel et Daniel Couty) deux volumes intitulés *Approches littéraires*, à destination du second cycle ; le premier volume est sous-titré *Les Thèmes*, le second *Les Genres*.

C'est à cette époque que le thème devient explicitement un mode de regroupement des textes dans les textes officiels¹, dans les séries professionnelles tout d'abord (programme de CAP, 1973), puis au collège (programmes et instructions de 1977-1978), et enfin au lycée (programmes et instructions de 1981, puis 1987-1988). Veck, Fournier et Lancrey-Javal (1990) ont montré comment l'entrée par les thèmes permet alors de proposer un principe de cohérence nouveau (autre que celui de l'histoire littéraire), pour répondre à un nouvel état de la discipline, et favoriser notamment l'approche d'œuvres complètes (p. 43) :

Au niveau de l'œuvre (intégrale) sont préconisées les « recherches thématiques ou problématiques », ce que les IO précisent par les « aspects techniques de la création » qui renvoient à la narratologie (celle, particulièrement, promue par G. Genette), et par l'« univers imaginaire » (relevant de la terminologie de J.-P. Richard), lui-même explicité en « motifs, mythes, archétypes ». [...] L'œuvre, enfin, est à étudier dans sa spécificité et dans sa relation avec d'autres œuvres, françaises ou étrangères : si des relations stylistiques peuvent être établies entre œuvres de langue française, seules des relations thématiques, situées au plan du signifié, peuvent permettre la mise en relation entre œuvres françaises et œuvres étrangères, même traduites.

Mais c'est autour des groupements de textes, et donc en vue de la lecture d'extraits, que les thèmes apparaissent comme une nouveauté, au point que les anthologies qui paraissent dans les années 1980-1990 comprennent toutes un « Index thématique » (*Textes et Documents*, Nathan), un « Index des thèmes, genres et mouvements » (*Textes et Contextes*, Magnard) ou un « Index des genres, des thèmes, des mouvements » (*Itinéraires littéraires*, Hatier), et que fleurissent dans les collections de petits classiques ou de parascolaires les volumes thématiques (sur la femme, l'amour, l'exotisme, l'argent, etc.). Pourtant, une étude plus précise sur ces dix années montre une prudence de plus en plus nette des textes officiels face au thématisme.

1. Le *Texte d'orientation* (1972) de la Commission de réforme de l'enseignement du français préconise déjà de ne plus se cantonner aux listes d'œuvres ou d'auteurs : « Sans exclure la présentation traditionnelle sous forme de listes d'œuvres ou d'auteurs, la Commission souhaite que soient utilisées les notions déjà largement répandues d'« espace » et de « parcours » littéraires. [...] Par « espace », on désigne, selon le cas, une période, un mouvement littéraire, un groupe d'œuvres contemporaines les unes des autres ou toute l'œuvre d'un grand auteur, l'état d'un genre à une époque donnée, ou encore *les manifestations variées, à tel ou tel moment de l'histoire, d'un thème* ou d'une idéologie » (p. 19 ; c'est moi qui souligne). Mais la rupture préconisée par cette commission, créée en 1970 et présidée par Pierre Emmanuel, mettra plusieurs années à s'incarner dans les programmes, comme le soulignent Chartier et Hébrard (2000, p. 275). Quant à la notion d'« espace » telle qu'elle est ici définie, elle n'est jamais entrée dans les textes officiels.

En 1977, le programme de sixième et cinquième (p. 28) propose ainsi une rubrique « Textes et thèmes », faisant du thème un objet du programme, à côté des textes, avec une liste de thèmes classés par séries. Ces thèmes sont très divers : « l'eau, le feu », « hommes et bêtes de la préhistoire », « la route, moteurs et mécaniques », « énigmes, mystères, enquêtes », etc. Et surtout, leur classement est multiple : si certaines séries sont véritablement thématiques (et presque à la manière bachelardienne¹ : « L'eau. Le feu. Le ciel. Les saisons. La nature et les animaux. La montagne. La mer et le monde marin »), d'autres ont une logique nettement chronologique (« Hommes et bêtes de la préhistoire. L'Antiquité grecque et romaine. Mœurs et légendes du moyen âge. Scènes de la vie d'aujourd'hui ») ou générique (« Énigmes, mystères, enquêtes. Récits merveilleux »).

Les instructions de 1981 pour le lycée sont dans la continuité, mais systématisent cette notion de thème puisqu'elles en font un élément central pour les groupements de textes (comme le faisait également le programme du collège de 1977). Voici ce qu'en dit le programme de seconde et première de 1982 (p. 46) :

Le professeur peut trouver avantage à grouper certains textes en séries organisées autour d'un thème. Par « thème », il y a lieu d'entendre non un « centre d'intérêt », mais un motif de confrontation. Le groupement fait apparaître des similitudes ou des contrastes, des continuités ou des ruptures. Il incite les élèves à approfondir par la comparaison la signification de chaque texte. Il multiplie les possibilités d'activités et de travaux, individuels et en équipes (recherches, exposés, débats, réalisations diverses), et de liaisons interdisciplinaires.

Les textes mis en relation peuvent être longs ou courts, d'un même auteur ou d'auteurs différents, de même époque ou d'époques différentes, de même forme ou de formes différentes, littéraires ou non spécifiquement littéraires.

Mais les instructions restent prudentes², précisant que les thèmes ne doivent pas être entendus comme « centres d'intérêt », mais comme motif de confrontation, et ajoutant même (*id.*, p. 47; c'est moi qui souligne) :

Les thèmes n'appellent pas en eux-mêmes un traitement systématique qui transformerait le cours de français en cours de psychologie, de sociologie, d'idéologie. Ils ne doivent pas restreindre l'étude des œuvres à un examen partiel

1. Veck *et alii* (1990, p. 43) ont montré que les IO faisaient coexister dans les « recherches thématiques et problématiques » des approches pourtant parfois en contradiction sur le plan des savoirs savants, celles de la narratologie et celles de la critique thématique.

2. Cette prudence relaie celle exprimée cette même année par les instructions du programme de CAP, qui tirent la leçon de l'introduction des thèmes dans le programme de 1973, en soulignant le risque d'une « dangereuse lassitude chez les élèves les mieux disposés », en mettant en garde contre une application trop rigide des thèmes, qui conduit « à enfermer la lecture des œuvres littéraires dans des bornes étroites », à « sacrifi[er] » « les plus belles pages d'un livre » « sous prétexte qu'elles ne correspondent pas au thème du moment », et en plaidant pour « un usage raisonné et adapté aux circonstances » (p. 161).

sous un angle exclusif (en particulier, *privilégier le contenu au point de négliger la forme*).

Elles tentent même d'échapper à l'entrée purement « thématique » en la liant à une approche « problématique », comme le montrent ces deux passages des programmes (extraits respectivement du programme de seconde de 1987, p. 17, puis du programme de première de 1988, p. 9 ; dans les deux cas, c'est moi qui souligne) :

[L]es extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à la lecture des œuvres intégrales, comme supports d'analyse d'une question d'ordre littéraire, d'un thème, d'une modalité d'expression, comme jalons d'un aperçu historique. Le professeur s'attache à les rassembler et à les mettre en relation *dans des groupements à cohérence thématique ou problématique qui ne sont ni factices ni arbitraires*.

L'intérêt des *groupements de textes selon une cohérence thématique ou problématique* est qu'ils permettent de rassembler et de mettre en relation des textes et d'éviter l'étude de fragments isolés.

Il est même notable que le texte officiel de 1988, dans le paragraphe qui définit les groupements de textes, passe sous silence dans un premier temps le regroupement proprement thématique, lui préférant des « problématiques » littéraires. Et lorsque, dans le second paragraphe, les groupements thématiques sont évoqués, c'est avec une prudence extrême (p. 11) :

Les groupements de textes offrent, entre autres possibilités, celle de fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire, comme une modalité d'écriture (par exemple : le monologue dans la dramaturgie classique, la description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIX^e siècle), les lois d'un genre ou d'une forme (par exemple : la fable, le sonnet, la nouvelle, le poème en prose), l'évolution d'un auteur (par exemple : l'itinéraire poétique de Verlaine), les rapports entre la littérature, les arts, la civilisation, pour une époque donnée ou pour un mouvement artistique.

On évite les groupements de textes autour de thèmes ou de problèmes d'une généralité indéfinie. On peut en préciser le libellé en jouant, par exemple, sur l'extension de la notion (« la guerre : héros et anti-héros »), sur la perspective historique (« témoignages sur la guerre de 1914-1918 ») ou littéraire (« la guerre : de l'ironie à l'humour noir »).

4.1.3. Contestation du thématisme

Si les textes officiels se sentent obligés régulièrement de redéfinir les thèmes et de mettre en garde les enseignants, c'est bien justement que cette définition ne va pas de soi. Veck *et alii* (1990, p. 48), à propos des groupements thématiques de listes d'oral à l'épreuve anticipée de français, esquissent une typologie des thèmes autour de trois catégories : catégorie

historique, juridique et politique ; catégorie philosophique et métaphysique ; catégorie psychologique et sociologique. Ils poursuivent ainsi, :

Les IO de 1981 insistent sur le refus de transformer le cours de français en « cours de psychologie, de sociologie ou d'idéologie ». Il faut pourtant constater que les trois catégories que nous venons de recenser invitent plutôt les élèves à une réflexion de l'ordre de l'éducation civique, d'une vulgate philosophique, voire d'un dialogue à la manière de Bouvard et Pécuchet, faute de problématisation plus précise.

Le thématisme des manuels et des instructions officielles a d'ailleurs fait l'objet dès la fin des années 1970 de critiques virulentes : la rédaction de *Pratiques* publie en 1977, dans le numéro 17 (1977b), une note sur « Les manuels de la réforme Haby » et dénonce « l'auberge espagnole » qu'est le thème, et son statut de « gadget » (p. 132) :

Historique vieille manière, ou thématique new style, c'est toujours la même idéologie théorique qui est maintenue. Elle considère les textes comme ce qu'il faut quitter au plus vite. Hier, vers l'exploration biographique, aujourd'hui, vers l'exploration géographique, hier vers la découverte de l'homme, aujourd'hui vers celle du monde. Dans les deux cas, le discours psychologisant et moralisant sert de liant à la pâte idéologique.

Il est clair en effet que les groupements thématiques n'ont pas révolutionné l'approche des textes, même s'ils ont pu permettre ça et là, comme le signale Reuter (1982, p. 71), s'appuyant sur un questionnaire à destination des enseignants, d'introduire de nouveaux auteurs et de nouvelles œuvres, voire de favoriser l'ouverture de l'école sur la vie et le travail interdisciplinaire. Mais cette utilisation des thèmes, que Reuter (*id.*, p. 72) nomme « formation de compromis », lui semble être une mauvaise réponse née de la crise de l'enseignement du français, qui ne résout rien, et qui masque les continuités idéologiques.

4.2. Les thèmes : genres, sous-genres ou catégories transgénériques ?

Quels rapports entretiennent les genres et les thèmes ? La réponse n'est pas si simple, justement parce que la définition du thème reste floue.

Je tenterai une approche à travers l'analyse des listes de thèmes proposés par les textes officiels à plusieurs reprises, et particulièrement celle du programme de seconde et première de 1982 (p. 31) :

L'amour. Le souvenir. Le rêve et la rêverie. Le bonheur. La solitude. Le temps. La mort.
L'homme et la nature. L'homme et l'univers. L'homme et l'histoire. Sciences et techniques.

CHAPITRE 4. CLASSER LES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS

Le travail. L'argent. Justice, injustice. Tolérance, intolérance. Autorité et liberté. La guerre et la paix. Valeurs morales et contexte social.

L'épopée jadis et aujourd'hui. Le tragique au théâtre. Comique, ironie, humour. La polémique et la satire. Art gratuit, art engagé. La poésie et le poétique. Images, musiques.

Les trois premières séries proposées sont nettement thématiques, et pourraient sans doute être classées à l'aide de la typologie proposée par Veck *et alii*. Seul le dernier paragraphe de ce passage ouvre d'autres pistes que purement thématiques, qui pourraient d'ailleurs correspondre aux perspectives d'étude que les programmes de 2000 appellent « genres et registres » : en dehors de l'épopée, genre visiblement en désuétude au lycée, tous les autres items sont présents explicitement dans ces programmes, où ils tiennent une place importante. Mais en même temps, si l'on pose comme hypothèse que le champ disciplinaire du français est caractérisé par « l'imbrication du nouveau et de l'ancien » (Halté, 1992, p. 39), par un « feuilleté » de savoirs (Veck, 1990, p. 118¹), il est sans doute possible de lire derrière ces thèmes des objets de savoir plus traditionnels : la première série convient tout à fait à des groupements de poèmes lyriques, ou à des groupements d'extraits appartenant au romantisme ou au préromantisme² ; la deuxième série invite à une réflexion plus « humaniste », et les thèmes proposés peuvent servir d'entrées pour étudier les auteurs du XVI^e, ou Pascal, par exemple (explicitement au programme en 1981) ; la troisième série peut permettre de construire des groupements de textes du XVIII^e, et plus particulièrement des philosophes des Lumières. On peut ainsi corréliser les thèmes à des périodes de l'histoire littéraire (ou à des mouvements littéraires), mais aussi à des genres (la poésie, la littérature d'idées), même si les thèmes permettent en même temps d'échapper à ces catégorisations, ou tout au moins de les transcender. La recherche menée sur des listes d'oral par Veck et l'équipe de l'INRP au début des années 1990 va dans le même sens, et souligne cette proximité entre les thèmes et les genres, les siècles, etc. (Veck, 1992, p. 248) :

Il nous est apparu, à des moments et à des niveaux divers, que les thématiques que nous observions dépendaient de notions comme celles d'auteur, de genre, de siècles..., qui fondent l'identité disciplinaire, et se présentaient en référence à des éléments de contenu.

Mais c'est dans cette corrélation que réside leur limite : si les thèmes peuvent se superposer avec des genres ou des mouvements (par exemple : *l'amour dans la poésie lyrique* ; ou *l'amour dans la poésie romantique*), ils ne sont finalement qu'un angle d'entrée possible

1. Cf. aussi *infra* p. 322.

2. D'ailleurs, lyrisme et romantisme se superposent souvent, dans le sens que la période romantique est souvent associée à la production poétique lyrique.

dans le genre ou dans le mouvement, et restent en position secondaire, sortes de prétextes pour rassembler des textes appartenant à des ensembles plus vastes comme les genres ou les mouvements : ils permettent en fait d'opérer des découpages à l'intérieur de champs de savoirs non thématiques. Ils peuvent même être une sorte de sous-catégorie, et en particulier une spécification du genre (*la poésie d'amour*), puisque l'approche thématique appartient aussi à la problématisation du genre¹. C'est ce que peut aussi évoquer la série du programme de sixième et cinquième de 1977 cité précédemment : « Énigmes, mystères, enquêtes. Récits merveilleux ». En revanche, si les thèmes perdent tout ancrage dans les genres ou l'histoire littéraire, ils tendent à devenir des objets de savoir : bâtir un groupement de textes autour du thème de l'amour, c'est en quelque sorte considérer que l'amour est un concept « disciplinaire » pertinent – ce qui pose la question de la littérarité des thèmes (Cf. Veck *et alii*, 1990, p. 48), ou du moins de leur lien avec la littérature.

Il y a en tout cas une forme de renversement intéressante : les thèmes ne sont plus des sous-catégories à l'intérieur de classifications chronologiques ou génériques, mais des catégories transhistoriques voire transgénériques. Leur intérêt principal est sans doute d'aider à mettre en œuvre des formes d'intertextualité : travail sur les *topoi*, sur la parodie, ou sur l'évolution des formes littéraires par exemple (ce qui est aussi un des fondements du groupement de textes, comme le montre Houdard-Mérot, 1998, p. 183-185). Mais les risques de brouillage demeurent importants, entre époques et genres, et les thèmes permettent de contourner l'histoire littéraire et la réflexion sur le statut des textes, des discours et des genres plus qu'ils ne les renouvellent.

5. Les typologies de textes

Un autre mode de classement « innovant » des textes apparaît dans les années 1980 : les typologies de textes. Mais là où les thèmes servaient essentiellement à classer des textes littéraires, les typologies classent toutes sortes de textes, non exclusivement littéraires.

1. Cf. la distinction de Dan Ben Amos (1974) entre les approches thématique, archétypale et fonctionnelle, auxquelles Chiss (1987a, p. 13) ajoute l'approche structurale.

5.1. Splendeurs et misères des typologies

Apparues dans les années 1980, les typologies textuelles ont contribué à modifier les approches scolaires des textes littéraires, mais elles ont assez vite montré les limites d'une transposition sans doute trop hâtive et trop rigide.

5.1.1. Typologies textuelles et innovation pédagogique

Les typologies textuelles ont occupé une place importante dans le champ de l'innovation pédagogique des années 1980. La notion de *types de textes* est portée alors par les travaux de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive (pour un point sur la question, cf. Canvat, 1996), et par une série de publications dans le champ didactique : entre 1985 et 1995, *Pratiques* et *Recherches* consacrent plusieurs numéros à différents « types » de textes : pour *Pratiques*, *Les textes explicatifs* (1986b) ; *Les textes descriptifs* (1987b) ; *Les discours explicatifs* (1988) ; *L'argumentation écrite* (1992) ; *Didactique du récit* (1993) ; *Écrire des récits* (1994b) ; et *Argumentation et langue* (1994c) ; pour *Recherches*, les numéros *Récit* (1988a) ; *Argumenter* (1988b) ; *Expliquer* (1990b) ; et *Situations d'argumentation* (1991). Deux numéros de *Pratiques* explorent la problématique des types de textes, *Les types de textes* (1987c), et *Classer les textes* (1989), auxquels il convient d'ajouter un numéro du *Français aujourd'hui* (1987), *Classes de textes/textes en classe*, dans lequel Alain Boissinot propose par exemple des « Lectures typologiques du Cid ». Les manuels scolaires d'alors transposent les typologies, avec plus ou moins de cohérence et de bonheur. Les élèves apprennent à distinguer textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, et injonctifs. Dès 1987, Jean-Louis Chiss (1987b, p. 8) souligne que :

si la pédagogie du français et la réflexion didactique ne peuvent éviter ces questionnements et ont besoin de toutes les informations théoriques, la gestion de l'ensemble est devenue d'autant plus ardue pour les enseignants et les formateurs de français que le champ recouvert par la typologie des textes n'a cessé de s'étendre et de s'ouvrir. Aux classifications rhétoriques sont venues s'ajouter ou se substituer celles héritées des linguistiques structurales, générativistes, énonciatives, des sémiotiques et de la psycholinguistique.

En 1989, dans *Pratiques*, André Petitjean s'essaie à une classification des typologies, regrettant le « flou terminologique » des didacticiens eux-mêmes, et ajoutant d'ailleurs (1989, p. 87) :

Il faut dire, à la décharge des auteurs de la « noosphère », que du côté des savoirs savants de référence (en particulier les théories linguistiques), les modes de classification sont tout aussi peu précis. Pour les uns, discours et texte sont des

expressions synonymiques, pour les autres, discours s'oppose à texte, le premier désignant un énoncé mis en situation et le second un mode d'organisation abstrait. Pis encore, pour certains, l'entreprise typologique est nécessaire et possible, pour d'autres, elle est un objet impensable.

5.1.2. Limites des typologies textuelles

Les typologies font pourtant très rapidement l'objet de critiques nombreuses, de plus en plus précises. Dès 1984, Dominique Maingueneau souligne leur aspect « dérisoire » et préfère aux « grilles typologiques » les « grilles idéologiques d'une époque, d'un lieu donnés » (p. 16). En 1992, Jean-Michel Adam lui-même abandonne les « types de textes » et propose de parler de types de *séquentialités*, pour rendre compte de l'hétérogénéité des textes : l'analyse se fonde alors non plus sur le texte, jugé trop complexe, mais sur une unité plus petite, la séquence. Types de textes ou séquences textuelles, les propositions d'Adam figent cependant les textes dans une approche formelle plus que pragmatique, ce qui amène Yves Reuter, dans ses recherches sur la description (1998 et 2000), à avancer (2000, p. 23 ; c'est lui qui souligne) :

comme hypothèse de base que tout écrit est constitué – non d'une succession de séquences typologiquement homogènes et clairement identifiables – mais de *composantes* qui s'entrelacent incessamment dans la réalité textuelle.¹

Il est sans doute difficile de dire précisément ce qui a pu conduire les nouveaux programmes à abandonner les typologies au profit du genre, mais la complexité des typologies et de leurs modèles théoriques combinée à la momification de leur transposition dans beaucoup de manuels (et sans doute dans beaucoup de situations de classe) ont dû jouer un rôle essentiel. Reuter (1996a), tout en reconnaissant que les types de textes ont été un élément important de changement dans l'enseignement de l'écriture, y voit pourtant trois limites (p. 31 ; c'est lui qui souligne) :

La problématique des typologies est une façade qui cache une profonde hétérogénéité au sein de laquelle il est difficile de discerner le plus opératoire : typologies de textes (l'architecture globale, abstraite et formelle) ou de discours (intégrant l'énonciation, les visées ou les fonctions), typologies basées sur l'organisation générale ou sur des configurations d'unités, etc. En deuxième lieu, ces typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif » ou de l'« argumentatif ») et avec les pratiques socio-institutionnelles qui, au sein de *genres* (contes, faits divers, comptes rendus...) réorganisent et mélangent les types. On peut donc se demander si cette entrée est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage. Enfin, bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser,

1. Pour une analyse serrée des limites du modèle typologique, cf. les p. 21-22 en particulier.

sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi : le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et les désigner. L'étiquetage tient lieu de compétence.

Outils puissants de lecture des textes, les typologies textuelles ont sans conteste contribué à légitimer l'entrée dans la classe de français de textes non littéraires, d'horizons divers, en même temps qu'elles ont permis, dans le cadre de la massification et de la démocratisation de l'enseignement, de diversifier¹ les situations de lecture et d'écriture (le travail sur le « type » injonctif a par exemple pu être mené en parallèle avec un travail de clarification des consignes scolaires), et d'aider à donner des fondements théoriques à l'étude de l'argumentation, notamment. On a cependant eu trop souvent tendance à oublier qu'elles sont une construction théorique, « répertoire ou nomenclature... arbitraire » (Nonnon, 1994, p. 153), et qu'elles ne sont donc ni neutres, ni naturelles.

5.2. Genres et types de textes

La façon dont l'institution scolaire à cette même époque articule – ou non – les types et les genres est intimement liée au discours qu'elle tient sur les types de textes. *A priori*, les typologies textuelles semblent pouvoir remplacer les classements génériques, selon une logique de substitution qui est aussi un changement de paradigme : les genres appartiennent aux traditions rhétorique et poétique, les typologies à la linguistique moderne, en partie d'inspiration structuraliste². Mais les typologies textuelles ne font pas disparaître les questions liées au genre. Comme l'écrit J.-L. Chiss (1987a, p. 12 ; c'est lui qui souligne) :

Sans prétendre en aucune manière faire l'histoire des genres littéraires sur laquelle existe une masse considérable de travaux, il faut au moins noter qu'en France, pour toutes sortes de raisons théoriques, culturelles et institutionnelles, les problématiques actuelles des typologies ne peuvent être complètement isolées de l'existence des textes littéraires et de la notion de *genre*.

1. C'est dans ce cadre que Bronckart (1991, p. 68) voit dans la démarche de typologisation « une source d'emprunt pertinente pour la didactique de la diversification. À condition d'admettre que ce sont les hypothèses, les problèmes et les méthodes, plutôt que les modèles théoriques fermés, qui constituent le matériau le plus riche (et le moins dangereux) pour fonder une action didactique. »

2. Cf. Barthes (cité par Chiss, 1987a, p. 12) : « Le structuralisme, en vertu de sa méthode, porte une attention spéciale aux classements, aux ordres, aux agencements ; son objet essentiel, c'est la taxinomie, ou modèle distributif qui est mis en place fatalement, par toute œuvre humaine, institution ou livre, car il n'est pas de culture sans classement ; or, le discours, ou ensemble de mots supérieur à la phrase, a ses formes d'organisation : il est lui aussi classement, et classement signifiant ; sur ce point, le structuralisme littéraire a un ancêtre prestigieux, dont le rôle historique est en général sous-estimé ou discrédité pour des raisons idéologiques : la Rhétorique, effort imposant de toute une culture pour analyser et classer les formes de la parole, rendre intelligible le monde du langage. »

En ce qui concerne les programmes scolaires, mon analyse porte sur différents textes officiels, entre 1977 et 1992 : les programmes et/ou instructions concernant les classes du collège (1977-78), suivis de divers compléments en 1987 et 1989 ; ceux de lycée (seconde et première en 1981, puis seconde en 1987 et première en 1988) ; ceux du Brevet d'Études Professionnelles en 1992.

5.2.1. Typologies et textes littéraires

Les programmes de collège des années 1977-1978 ne font pas explicitement référence aux types de textes, mais distinguent « textes littéraires/textes non spécifiquement littéraires » (p. 84-85). Un petit détour par deux passages des programmes de lycée permet de mieux approcher cette distinction littéraire/non littéraire, le premier (1) de 1981, le second (2) de 1987. Le second est visiblement une réécriture du premier (même s'il est plus court, il occupe la même position dans les instructions, les paragraphes qui suivent et précèdent sont très identiques, et certaines formules sont reprises d'une version à l'autre), et ce sont les écarts entre les deux que je voudrais commenter (dans les deux citations, c'est moi qui souligne) :

[Un court paragraphe explique d'abord que « le critère de "littérarité" est difficile à définir avec rigueur »].

(1) Le professeur laissera aux spécialistes l'identification des traits qui rendraient tel texte indubitablement littéraire. En revanche, il peut considérer, avec une marge inévitable d'approximation, *comme non spécifiquement littéraires des textes qui ont pour but soit l'utilité pratique* (par exemple des documents administratifs, des annonces publicitaires), *soit l'information ou la démonstration* (par exemple des articles de presse, des essais didactiques), *soit la distraction passagère* (par exemple des romans policiers). Certains de ces textes méritent l'attention par ce qu'ils véhiculent de faits ou de thèses, et justifient l'examen critique de *procédés caractéristiques* de présentation et d'expression. L'exploitation pédagogique de ces productions peut rendre des services, notamment en ouvrant sur les *ressources de la langue* des aperçus variés, mais, compte tenu de la nécessité de réserver l'essentiel de l'horaire *aux textes les plus substantiels*, elle ne peut être que *sélective et limitée*. (p. 43)

(2) Des textes non littéraires, à condition qu'ils soient substantiels, bien composés et bien rédigés, fournissent aux élèves l'occasion de réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique. Les élèves s'initient de cette manière aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression et apprennent à aborder les textes en les considérant comme des formes signifiantes. (p. 15)

La confrontation appelle plusieurs remarques. Le programme de 1981 prend la peine de circonscrire – certes en creux – le domaine du « spécifiquement littéraire », pour en exclure trois types d'écrits, utilitaires, informatifs ou démonstratifs et de distraction, c'est-à-dire –

pour ce dernier type – visiblement la paralittérature (dont le roman policier est ici un représentant stéréotypique). La justification de leur présence en classe (mais « sélective et limitée ») se fait au nom d'un travail technique possible, sur les « procédés » ou sur la « langue ». On sent la prudence, pour ne pas dire la méfiance, du texte. La version de 1987 marque une rupture nette : la réserve initiale (« à condition que... ») est en même temps une concession réelle : certains textes non-littéraires peuvent être « bien composés et bien rédigés ». Ils peuvent surtout être l'occasion d'apprentissages plus nobles que précédemment.

C'est le statut des genres et des types qui nous importe ici : dans ces deux passages, le mot « type » n'apparaît pas, mais un premier glissement est apparu : certains *genres*¹ pouvaient être non spécifiquement littéraires dans la première version, mais cette précision importante (et idéologiquement marquée) a disparu en 1987 ; et les caractéristiques des textes non littéraires les rapprochent de plus en plus nettement de textes essentiellement informatifs ou argumentatifs.

Cette partition littéraire/non littéraire me paraît essentielle, parce qu'elle traverse ensuite les programmes et semble justifier le recours à la notion de « type » : les types, parce qu'ils transcendent la frontière traditionnelle littéraire/non littéraire (ce qui dispense, par là-même, d'une définition de la littérature, à laquelle les programmes ne se risquent pas, à l'exception de celui de 1981), permettent visiblement de convoquer à l'école des textes autres que « littéraires », et de les poser comme des objets de travail légitime. En quelque sorte, *type* est un terme *générique* pour désigner des *sortes de textes*² sans que l'on pense forcément au *genre*, dont la connotation est nettement littéraire. Quelques extraits peuvent montrer cette utilisation du terme (pour tous les extraits, c'est moi qui souligne) :

Les différents types de textes, littéraires ou non, appellent des méthodes différentes de lecture, qui s'élaborent au cours du travail même. (Programme de seconde 1987, p. 17)

*Diversifier les projets de lecture
Ceux-ci ne dépendent pas seulement du type de texte, littéraire ou documentaire, mais du propos qui préside à la lecture. (Compléments collège, 1987, p. 4)*

L'étude des œuvres dans leur texte intégral occupe la plus grande partie du temps scolaire consacré à la lecture. Mais l'usage du manuel de morceaux choisis se justifie pour donner accès à quelques types précis de textes :
- textes non littéraires

1. Ce sont ceux que la revue *Pratiques* (1987a) nomme à la fin des années 1980 les « mauvais genres », pour souligner leur absence de légitimité scolaire (cf. aussi *supra*, p. 14, note 7).

2. J'emprunte l'expression à Bronckart (1996a).

- documents permettant des rapprochements d'ordre problématique ou thématique avec les œuvres intégrales,
- textes *littéraires* [...]
- anthologie poétique¹. (Compléments collège, 1989, p. IV)

Parler du *type* du texte, c'est évacuer le genre et la genericité, et donc la littéarité, non qu'elle soit exclue, mais parce qu'elle n'est pas pertinente. Les instructions conservent donc le terme de *genre* pour les deux niveaux traditionnels de catégorisations génériques. Plusieurs passages séparent ainsi types et genres, voire types, genres et formes dans l'extrait suivant (Compléments collèges 1987, p. 4 ; c'est moi qui souligne) :

- L'élève sera conduit à observer :
- l'aspect matériel du texte, sa longueur ; la part respective du récit, des descriptions, du dialogue ; son appartenance à un *type de texte*, à un *genre* ou à une *forme littéraire*, à une époque, à une histoire, à une société.

Quant au programme de lycée (1982, p. 29), il distingue dans sa liste de notions les « Genres littéraires » et les « Types de discours (notamment narratif, didactique, démonstratif, polémique, oratoire) », qui deviennent en 1987 (p. 21), dans la même rubrique, des « Types de textes : narratif, descriptif, documentaire, didactique, argumentatif, démonstratif, oratoire, polémique, etc. ». La liste s'est étoffée, et témoigne du « feuilleté » disciplinaire à l'œuvre : aux types de textes tels que sont en train de les élaborer la linguistique textuelle et la didactique s'ajoutent d'autres types, plus traditionnels, « didactique, polémique », qui relèvent plutôt de catégories stylistiques (ce qu'on appelait alors les tons ou les tonalités, et qui sont devenus en partie les registres dans les programmes de 2000), voire de catégories rhétoriques (le type « oratoire »). Quant à l'hésitation entre types de textes et types de discours, elle est également une trace de terminologies non stabilisées².

C'est d'ailleurs sans doute cette indécision qui se dégage le plus d'une analyse un peu serrée de tous ces textes, en dehors du programme du Brevet d'Études Professionnelles, dont la date plus tardive (1992) explique sans doute son souci de cohérence dans ses choix

1. Il est notable que l'on peut retrouver dans cette liste la même opposition *littéraire/non littéraire* ou *littéraire/documentaire*, et que l'on pourrait en fait proposer un classement binaire *non-littéraire* (dont *documents*) / *littéraire* (dont *poésie*).

2. Cf. Petitjean (1989) qui signale comme une difficulté l'existence de terminologies floues dans les programmes du collège de 1985 (p. 87 ; c'est lui qui souligne) : « Il reste que l'on peut regretter qu'un certain flou terminologique demeure dans les classifications. Ainsi, page 23, seul le contexte permet d'inférer que "*discours*" signifie texte oral alors que page 29, il semble désigner des textes écrits. Autre exemple, page 47 on oppose "*récit*", "*théâtre*", "*poésie*", "*textes d'auteurs étrangers*" alors qu'à la page 49, dans la même série d'oppositions, "*écrits en prose*" remplace "*récit*". Chacun comprendra que l'hétérogénéité de tels classements ne peut que poser des problèmes, au niveau des élèves comme à celui des enseignants. »

terminologiques, puisqu'il opère une double distinction, entre *type* et *genre*, mais aussi entre *texte* et *discours* (BEP 1992, p. 1) :

Identifier un texte pour le replacer dans un ensemble (types de discours, types de textes, genres).¹

Cette distinction est d'autant plus remarquable que des définitions sont données en note à la fin du texte² :

On entend par « discours » toute production écrite ou orale plus ou moins codifiée par l'usage social ou par la tradition (discussion, récit, interview, lettre, fait divers...)

On appelle « type de texte » le modèle structurel intégré dans un discours. On reconnaît habituellement les textes narratif, descriptif, informatif/explicatif, injonctif, argumentatif.

Ces précisions veulent apparemment distinguer les *genres du discours* de Bakhtine (nommés ici *types de discours*) des *types de textes* selon la linguistique textuelle³ ; ce qui signifie que les *genres* dont il est question sont les genres *littéraires* – et qui explique d'ailleurs peut-être que le programme choisisse « type de discours » là où on aurait attendu justement « genre de discours ». En tout cas, cette énumération de trois « typologies » montre bien en même temps comment le genre littéraire, qui devrait être inclus dans les genres de discours, s'en retrouve finalement exclus, pour former un « ensemble » textuel à part. La partition littéraire/non-spécifiquement littéraire vient se superposer à la partition genre/type, et la brouiller. S'il peut y avoir des types de textes littéraires, le mot « type » est de plus en plus rare dans les passages des programmes qui concernent plus particulièrement la littérature, comme si le concept de type n'était pas pertinent quand il s'agit de textes littéraires à étudier littérairement. C'est ainsi que le même programme de BEP déjà cité utilise le « type de texte » dans sa partie *Compétences*, dans la rubrique : *Produire un*

1. On trouve aussi cette distinction dans un passage du programme de première (1988, p. 13 ; c'est moi qui souligne) : « Compte tenu de l'orientation des études de français en classe de première, on s'attache particulièrement aux notions qui se rapportent à la pratique et à l'étude des textes : *situation de discours, types de textes, code culturels et littéraires, structure et marques de l'énonciation, acte de lecture, pluralité des lectures, conditions de réception des textes, etc.* »

2. Ce qui n'est pas le cas pour le programme de première (1988, p. 11), qui, dans son paragraphe d'introduction à la méthodologie de la lecture méthodique, indique pourtant : « La lecture méthodique [...] adapte à chacun des genres de discours ou types de textes ses outils d'analyse ». Mais aucune note ni indication n'explique la différence.

3. Avec une typologie plus proche de celle de Werlich que de celle d'Adam (cf. Canvat, 1996, p. 12-13) – surtout si l'on considère qu'en 1992, Adam a déjà bâti sa théorie des séquences textuelles.

*discours cohérent et efficace*¹, mais pas une seule fois dans sa partie *Contenus*, dans la rubrique : *Connaissance des textes et des œuvres*, où en revanche le mot « genre » apparaît deux fois, à côté du mot « œuvre », et de termes désignant explicitement des genres littéraires. De la même façon, les compléments pour les classes de 4^e et 3^e de 1987, dans la rubrique *Quels textes lire ?* (p. 10) prônent de « donner la priorité à la littérature », et n'utilisent jamais le terme « type » dans l'argumentaire qui suit, mais là encore « genre », accompagné comme précédemment du terme « œuvre » et de noms de genres littéraires.

Pour le dire abruptement, on veut bien travailler sur les types de textes et les discours, mais le travail sur la littérature reste à part, et les *genres* littéraires ne sont jamais des *types* comme les autres.

5.2.2. Type ou genre narratif ?

Corollairement, les types ne sont pas toujours tous sur un même plan, et le texte narratif, sans doute parce que la narration est associée à la fiction, et la fiction au romanesque, devient parfois un genre, soit que le terme « type » désigne en fait des « genres », soit que le « type narratif » devienne « genre narratif » :

Aux classes de sixième et de cinquième, outre l'étude explicitement indiquée d'une pièce de Molière, est plutôt proposée celle des œuvres de *type narratif* : *conte, nouvelle et roman*. (Compléments de collègue 1989, p. IV ; c'est moi qui souligne)

Ne pas se limiter au *genre narratif* ; tirer aussi parti des énoncés de nature scientifique ou de contenu documentaire. (Compléments de collègue 1987, p. 3 ; c'est moi qui souligne)

Ce glissement qui a tendance à transformer le narratif en genre, ou à cantonner le narratif au littéraire, est très net dans le programme de BEP (1992, p. 3 et 4), dans la partie déjà citée : *Contenus*. Une première rubrique concerne les *Textes et démarches d'approche des œuvres*, et évoque, comme je l'ai déjà dit précédemment, des genres littéraires. Un tableau récapitule quatre « catégories » : poésie, théâtre, prose narrative et discours argumentatifs. Mais dans une seconde rubrique, *Notions pour l'analyse des textes*, la « prose narrative » est devenue « texte narratif » et la poésie, « texte poétique ». On voit bien ici comment deux typologies (celle des quatre « grands genres », poésie, théâtre, roman, littérature d'idées, et celle des

1. Et le contexte fait qu'il n'y a guère de chance qu'il s'agisse de types de textes très littéraires (c'est moi qui souligne) : « Produire un discours cohérent et efficace. [...]

- en utilisant les codes de certains discours normés (*rapport, lettre administrative, notice technique, fiche de lecture, exposé...*)

- en respectant les règles propres aux *types de textes* intégrés dans ces discours. ».

« types de textes ») se superposent, assimilant le « type narratif » avec le roman, et le « texte argumentatif » avec la littérature d'idées¹.

Du genre au type, la substitution n'est donc ni complète, ni vraiment aléatoire. Les typologies sont utilisées plutôt pour les textes non littéraires (et en particulier les textes argumentatifs), ou pour des approches non spécifiquement littéraires. Quant aux catégories génériques, elles restent pertinentes pour une approche littéraire des textes littéraires. Ceci d'ailleurs ne serait pas problématique, si cela était affiché ainsi – et si l'on en profitait pour réfléchir sur ce qu'est un texte littéraire, et sur les spécificités éventuelles d'une approche littéraire. Mais les deux classifications se mêlent sans cesse, en échangeant par là même leurs caractéristiques. Or, si l'on assimile le type (narratif par exemple) à un genre (le roman), on déshistoricise le genre : le roman devient alors un genre « naturel », aussi « naturel » que le narratif, alors même que le roman n'est qu'une des actualisations génériques possibles de la narration. Cette confusion entre type et genre revient finalement à écarter l'aspect socio-institutionnel de la littérature, en privilégiant pour l'étudier les outils linguistiques.

Par ailleurs, cette superposition des deux modes de classement cantonne généralement le narratif dans le littéraire, et l'argumentatif dans le non-spécifiquement littéraire en évacuant les *genres* argumentatifs au profit des *discours* argumentatifs.

Conclusion

Le classement des textes n'a donc rien d'anodin : classer les textes, nommer des catégories, c'est aussi délimiter un territoire. Si d'autres classements ont pu et peuvent encore coexister avec les genres, et en particulier les thèmes et les types, il est clair qu'une des caractéristiques des genres par rapport à ces autres modes de classement est leur lien privilégié avec le littéraire. Non pas qu'on ne puisse pas classer de textes littéraires de façon thématique, ou en utilisant la typologie textuelle. Mais la notion de genre est, qu'on le veuille ou non, historiquement liée aux textes littéraires, comme en témoignent les innombrables théorisations dont elle a été l'objet.

1. Dans une étude sur des classes de BEP en lycée professionnel, Claude Leclerc (2003) analyse les réponses à des questions sur le « type » d'un texte, et fait état de confusions constantes entre type et genre, qu'il commente ainsi (p. 125-126 ; c'est lui qui souligne) : « Ces substitutions du type au genre, et inversement, attestent des *conflits de sens* que ces deux approches ne manquent pas de provoquer. [...] La nécessité didactique de simplification engendre des hésitations, voire des incertitudes, ou pour le moins une attitude de retrait quant au texte à définir ». À l'incertitude terminologique des textes répond l'incertitude des élèves, qui n'a rien pour surprendre.

De ce point de vue, l'intérêt que l'école porte au genre témoigne surtout de l'intérêt qu'elle porte à la littérature. Et c'est sans doute là une des principales différences avec l'utilisation que l'on fait actuellement du genre dans différents champs disciplinaires : pour les théoriciens du texte littéraire, la notion de genre est une notion littéraire parmi d'autres, et leurs interrogations visent par exemple à en mettre à l'épreuve la validité, à en comprendre la portée et les limites, à interroger sa pertinence au sein de nouvelles configurations du champ littéraire, etc. Pour la linguistique et pour la pragmatique, le genre aide à penser les interactions et les discours, y compris littéraires, et la littérature n'est ici qu'un *discours* parmi d'autres : des catégories d'analyse comme celles du genre permettent justement de penser autrement la littérature que dans sa conception patrimoniale figée et sacralisée. Quant aux travaux des sociologues ou des didacticiens autour de la lecture et des mauvais genres, ils ont contribué à questionner la littérature en cherchant à l'appréhender comme *champ* littéraire. Un des objectifs de certains didacticiens du français a pu être de désacraliser la littérature et d'aider les élèves – et les enseignants – à adopter une posture critique à son égard, en redonnant notamment une légitimité à des genres qui en étaient privés, et qui étaient exclus du littéraire. Bref, le genre, dans tous ces cas, est une catégorie problématique qui, dans des champs divers, aide à réfléchir. C'est aussi le cas, bien sûr, dans les programmes actuels. Mais il me semble que ce n'est pas sans arrière-pensée, et que cette attention portée aux catégories génériques accompagne – porte même peut-être – une forme de retour de la littérature comme objet central de la classe de français.

Par ailleurs, le genre est aussi ce qui permet de délimiter et de définir un territoire : les genres littéraires découpent la littérature, mais ils en dessinent en même temps les contours et les limites ; les genres littéraires scolarisés découpent quant à eux la littérature à l'école, et dessinent en même temps les contours de la littérature scolarisée et/ou scolarisable, aux différentes époques mais aussi aux différents lieux et niveaux de l'école. De ce point de vue, le genre littéraire est aussi un *filtre*, qui limite les contours de ce qu'il contribue à décrire.

La question des genres littéraires dans l'univers scolaire engage donc très fortement le rapport que l'école entretient avec la littérature : il se joue dans les catégories génériques quelque chose d'essentiel, qui questionne les frontières de la littérature. Autrement dit, l'attention portée aux genres et le choix des catégories génériques par l'école témoignent de son rapport à la littérature, de la conception qu'elle s'en fait – et, au delà, de son positionnement face aux définitions possibles de la discipline *français*.

CHAPITRE 5. CLASSER LES TEXTES AU CDI :

classifications et représentations des genres littéraires

Il y a un vertige taxinomique. Je l'éprouve chaque fois que mes yeux tombent sur un indice de la Classification Décimale Universelle (CDU). Par quelles successions de miracles en est-on venu, pratiquement dans le monde entier, à convenir que :

668.184.2.099

désignerait la finition du savon de toilette et

629.1.018-465

les avertisseurs pour véhicules sanitaires, cependant que :

621.3.027.23

621.436.382

616.24-002.5-084

796.54

913.15

désignaient respectivement : les tensions ne dépassant pas 50 volts, le commerce extérieur des moteurs Diesel, la prophylaxie de la tuberculose, le camping et la géographie ancienne de la Chine et du Japon !

G. Perec (1985), *Penser/Classer*, p. 162.

Introduction

Cette question de la définition des genres et des frontières de la littérature – et de la littérature scolarisable – se pose aussi de façon récurrente dans les bibliothèques, et plus particulièrement dans les CDI (Centres de documentation et d'information) de collège et de lycée, qui doivent choisir des modes de classement pour ranger et rendre accessibles les livres¹. Or le classement des livres induit des choix en matière de type de catégories, et c'est une autre définition des « genres », jamais réellement explicitée, mais très présente, qui peut se lire ainsi. Mon hypothèse est que le classement et la classification des livres dans les CDI, par les choix qui sont faits en matière de genres, témoignent d'un certain nombre de

1. Je laisse de côté les BCD (Bibliothèques centres documentaires) des écoles primaires, puisque mon travail porte sur le secondaire.

représentations sur la littérature, représentations qu'ils contribuent également à véhiculer. Ce sont ces conceptions que je voudrais examiner ici.

S'interroger sur la façon dont on peut « classer » la littérature dans un CDI de collège et de lycée revient à s'interroger à la fois sur la *classification* adoptée et sur le *classement* (c'est-à-dire le rangement) dans l'espace. Dans les CDI, les livres¹ sont en accès libre, et la classification doit donc être liée au classement, pour que les lecteurs puissent s'y retrouver seuls. Du point de vue de l'accès au livre, les CDI des collèges et des lycées, qui se développent à partir des années 1960² ont comme projet « de faire circuler les livres, de multiplier et de diversifier les lectures pour instaurer une plus grande familiarité chez des jeunes pour lesquels la lecture de livres n'est pas une pratique culturelle "héritée" » (Lorant-Jolly, 1999, p. 75). Ils participent du même mouvement qui avait vu après la seconde guerre mondiale la création des bibliobus, partis « à l'assaut des campagnes » (Chartier et Hébrard, 2000, p. 163 *sqq.*) et de nouveaux publics, plus populaires : on cherche alors en effet à *diffuser* les livres, et non plus seulement à les *conserver*. Ce glissement de la conservation à la diffusion marque une étape essentielle dans l'histoire des bibliothèques, puisque la conservation était la première fonction, et la fonction traditionnelle, des bibliothèques – encore essentielle d'ailleurs dans le cas des bibliothèques nationales, gardiennes d'un patrimoine, ou dans une certaine mesure dans le cas des bibliothèques municipales, qui ont généralement un fonds ancien à conserver, dont la diffusion est nécessairement restreinte³. Or ce passage de la conservation à la diffusion ne peut se faire sans un bouleversement complet des modes d'accès au livre : pour que le public rural et populaire ait accès à la lecture, on fait alors le choix du libre accès et de la communication la plus large possible des livres. Et ce choix du libre accès, qui est celui de bon nombre de bibliothèques actuelles, implique des logiques de classification particulières.

Pour tenter d'approcher les usages en matière de classement de la littérature dans les bibliothèques et notamment les CDI, je m'appuierai d'une part sur ce qu'en disent les

1. Dans le cadre de ma recherche, ce sont seulement les livres qui m'intéressent, ce qui ne veut pas dire que je méconnais l'importance des autres supports présents dans un CDI (périodiques, cédéroms, etc.).

2. Ce sont d'abord des *SD*, Services de Documentation, puis des *SDI*, Services de Documentation et d'Information, et enfin des *CDI* au début des années 1980 ; cf. Chapron, 1999/2001, p. 20-25.

3. Le corps le plus élevé dans la hiérarchie des bibliothèques est celui des « conservateurs », issus de l'École des Chartes ou de l'ENSSIB (École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques) de Villeurbanne. Dans les collèges et lycées, les documentalistes sont des enseignants (le CAPES de documentation a été créé en 1989), et non des conservateurs, ni même des bibliothécaires, ce qui montre à quel point on est loin de cette fonction de conservation.

ouvrages et publications spécialisés, et d'autre part sur une petite enquête exploratoire¹ que j'ai menée dans sept CDI de collèges et de lycées (polyvalents et/ou professionnels, puisque les CDI de certains gros lycées sont un des rares lieux véritablement communs aux élèves des sections générales, technologiques, techniques et professionnels). Si les résultats de mon enquête sont à prendre avec précaution (vu le petit nombre d'établissements qui composent mon échantillon), ils sont cependant un indicateur intéressant pour explorer cette question du classement. J'ai essayé de varier les types de CDI, et mon échantillonnage est constitué de la façon suivante : trois CDI de collège assez différents dans la métropole lilloise, trois CDI de lycées de l'académie, accueillant des publics diversifiés (et mêlant pour deux d'entre eux sections générales, technologiques et professionnelles), et un CDI d'un lycée exclusivement professionnel.

Il faut cependant tout d'abord faire un petit détour par une présentation rapide des logiques classificatoires dans les bibliothèques, de leurs intérêts et de leurs limites.

1. Libre accès et classifications décimales

Le libre accès, qui se pratique en Angleterre et aux États-Unis depuis la fin du XIX^e siècle est assez récent en France : c'est dans la période de l'après-guerre, en même temps que l'on créait les bibliobus et que l'on ouvrait les bibliothèques municipales à un public plus large, que l'on a généralisé l'accès direct aux collections, dans les bibliothèques municipales, puis dans les bibliothèques universitaires et les CDI (cf. Béthery, 1998, p. 10). Le libre accès change radicalement la logique de la classification : lorsque les livres sont rangés dans des magasins auxquels n'ont accès que les personnes qualifiées, le classement répond à des logiques de conservation, et se fait généralement selon le format du livre (ce qui abîme moins les livres) et selon son ordre d'entrée dans la bibliothèque. Les cotes, indiquées dans les catalogues, permettent aux magasiniers de retrouver les ouvrages sur les rayons. Mais lorsque les livres sont en libre accès, ce système est impossible, et il faut trouver une classification qui paraisse logique à l'usager de la bibliothèque, et qui lui permette de s'y retrouver facilement. Une classification organise donc les livres (et par là même les connaissances), selon un certain ordre, encyclopédique ou spécialisé. Son aspect

1. Le questionnaire est en annexe 8. Je remercie chaleureusement Brigitte Al Haddan et Marion Lefebvre, alors documentalistes au lycée Voltaire à Wingles, qui m'ont fourni une aide précieuse pour cette enquête. Et je n'oublie pas les autres, ceux qui ont accepté de me recevoir, et ceux qui ont répondu par écrit à mon questionnaire.

systématique se veut une aide pour le néophyte, puisque les ouvrages portant sur des domaines de connaissance proches sont normalement regroupés.

1.1. CDD et CDU : une même logique systématique

Plusieurs classifications se partagent le monde des bibliothèques, mais les trois plus répandues sont la Classification décimale universelle (CDU), la Classification décimale Dewey (CDD) et celle dite de la Bibliothèque du Congrès. Cette dernière n'a pas d'incidence dans l'univers scolaire français, qui utilise généralement CDD ou CDU, et je la laisse donc de côté.

1.1.1. Grandes classes et disciplines scolaires

La CDD, qui est le système de classification le plus utilisé dans le monde, est aussi actuellement celui de la plupart des établissements scolaires. Quant à la CDU, elle est employée par exemple à la BPI-Georges Pompidou. Elles sont très voisines l'une de l'autre dans leur logique et dans leur mode de classification, puisque la CDU (qui est en quelque sorte la version européenne de la CDD) a été développée à la fin du XIX^e siècle par deux juristes belges à partir de la CDD, mise au point quant à elle dès 1876 par un bibliothécaire américain, Melvil Dewey, dans le but de simplifier et de normaliser l'accès aux bibliothèques¹. Une de leurs différences essentielles n'est pas sans conséquence pour le spécialiste de français : là où la CDD sépare Langue (400) et Littérature (800), la CDU a regroupé les deux domaines en 800 et laissé libre (pour l'instant) la section 4. Par ailleurs, leur logique commune est très encyclopédiste et très dix-neuviémiste : il s'agit de couvrir l'ensemble des connaissances humaines et de les mettre en ordre, en partant du plus général vers le plus spécifique et en utilisant le système décimal. La CDD a donc réparti toutes les connaissances humaines en dix grandes classes, numérotées de 0 à 9 : les « généralités » d'abord, dans la classe 0 ; puis la philosophie, la religion et la morale, les sciences sociales et le droit, la philologie et l'étude des langues, les sciences dites pures, les sciences appliquées, les beaux-arts, la littérature, et enfin l'histoire et la géographie.

1. Simplifier les bibliothèques n'était d'ailleurs pas son seul souci, comme le souligne Annie Béthery (1998, p. 19) : « Outre ses activités professionnelles, il milita activement en faveur de la réforme de l'orthographe (il abrégea d'ailleurs son prénom de Melville en Melvil, et ses préfaces en orthographe simplifiée sont assez difficiles à lire pour le non-initié), ainsi que pour l'adoption du système métrique aux États-Unis ».

Ces grandes classes sont très voisines des disciplines scolaires traditionnelles¹, et cela a sans conteste contribué au succès de la CDD, notamment dans l'univers scolaire, familier de ce découpage.

1.1.2. Cotes et subdivisions

C'est à partir de ces dix domaines de départ que l'on crée les cotes des ouvrages (et donc leurs emplacements dans les rayons). Pour préciser des sous-domaines, il suffit d'ajouter un chiffre à la droite du ou des chiffres déjà présents. On peut ainsi subdiviser à l'infini, en théorie du moins, toutes les catégories déjà élaborées. Plus on progresse dans les subdivisions, et plus les notions prises en considération sont pointues et spécialisées. Ainsi, l'Histoire du cinéma français se note théoriquement par une série de dix chiffres : 791.430 944 (où 791.43 indique l'entrée Cinéma, 09 Histoire et géographie, 44 France) (Béthery, 1998, p. 25). Bien sûr, les bibliothécaires et documentalistes n'utilisent que les subdivisions qui leur sont utiles par rapport à leur fonds, et les cotes dans les CDI sont rarement aussi longues et aussi complexes. La règle veut simplement qu'aucun indice n'ait moins de trois chiffres (*id.*, p. 20), et ces trois chiffres peuvent suffire pour bon nombre de CDI. Mais la subordination est le seul mode de relation possible entre les diverses subdivisions, ce qui pose bien sûr un certain nombre de problèmes si l'on considère l'importance de l'interdisciplinarité dans le monde actuel. C'est d'ailleurs un des reproches récurrents fait à la CDD.

1.2. Intérêts et limites des classifications décimales

Passons rapidement en revue les principaux intérêts des classifications, ainsi que leurs limites.

1.2.1. Universalité et logique éducative

Rationnelle et extensible à l'infini, la CDD/CDU s'autorise quelques aménagements, qui visent en particulier à la simplifier et à faciliter son appropriation par les élèves ou par les usagers des bibliothèques municipales par exemple. J'ai déjà signalé la possibilité d'adapter la cote à la réalité du fonds : moins il est spécialisé, plus les indices peuvent être abrégés, et les cotes simplifiées. On verra aussi plus loin (p. 193) comment la CDD prévoit elle-même de classer à part – et donc en dehors d'elle d'une certaine manière –, les romans, dont le classement trop systématique peut rebuter le lecteur. Dans tous les cas, il est clair que

1. C'est d'ailleurs une des rares choses perçues par les usagers de la BPI, qui, dans la signalétique, ne remarquent vraiment que la division par disciplines : cf. l'enquête d'Anne Dujol (1985, p. 32).

l'argument le plus fort dans le monde scolaire en faveur de la CDD (qui est apparemment, à en croire les ouvrages spécialisés à destination des documentalistes, préférée de plus en plus à la CDU) est son universalité : connaître le principe de la CDD et/ou de la CDU permet de se repérer à peu près dans presque toutes les bibliothèques, et particulièrement dans les bibliothèques universitaires. Dans la logique éducative des collèges et des lycées, cette universalité est un atout important pour les CDI, comme le disent d'ailleurs explicitement plusieurs des documentalistes que j'ai rencontrés. Mais son impact n'est pas le même selon que l'on se place du point de vue d'un CDI de collège ou de lycée, de lycée général, technique ou professionnel, qui envisagent différemment le devenir scolaire des élèves, ou l'initiation éventuelle au post-bac.

1.2.2. Limites des classifications décimales

Cela dit, les classifications décimales présentent aussi un nombre d'inconvénients non négligeables, au point qu'elles font régulièrement l'objet de débats chez les professionnels, par exemple dans le *Bulletin des Bibliothèques de France*¹. D'abord, la classification utilisée comme mode de *classement*, de mise en ordre physique (et donc topographique) des documents sépare des domaines que l'on s'attendrait pourtant à voir rapprochés : certaines bibliothèques composent ainsi avec l'ordre attendu des chiffres pour rapprocher physiquement la classe 400 de la CDD (les langues, mais aussi l'étude des langues, et donc la linguistique) de la classe 800 (la littérature)². Plus fondamentalement, le principe de la CDD et de la CDU étant de répartir les ouvrages selon des *disciplines*, et non selon des *sujets*, un même sujet est ainsi dispersé dans plusieurs rayonnages : si l'on s'intéresse par exemple à l'*élève*, il faudra aller chercher dans différents domaines, de la philosophie (classe 100) à l'histoire (classe 900), en passant par les sciences sociales (300) voire les langues (400) ou la littérature (800), pour y trouver l'*Émile* de Rousseau, par exemple. Certaines bibliothèques – notamment municipales – abandonnent donc les classifications décimales pour tenter d'autres modes de classement des documents, plus proches d'un classement thématique³.

1. Outre de nombreux articles disséminés, les dossiers suivants sont entièrement consacrés au sujet des classements et des classifications : *BBF*, 1986, tome 31, n° 3 ; 1988, tome 33, n° 6 ; 2001, tome 46, n° 1 ; etc.

2. C'est le choix par exemple de la bibliothèque universitaire de Lille 3.

3. C'est par exemple le choix, parmi d'autres, de la bibliothèque municipale de Brest, qui a décidé en 1996 de construire sa propre classification, comme l'explique Yannick Lucea (1996, p. 91) : « Ce travail de réflexion, puis de mise au point, s'est étalé sur un an, et a abouti à la création de seize grands thèmes, dont certains peuvent s'apparenter à des centres d'intérêt (déclinaison de différents points de vue sur un même sujet). La définition de ces thèmes a été inspirée par le dépouillement systématique des grandes rubriques de la presse nationale. L'idée était de constituer une segmentation du fonds répondant aux préoccupations, désirs et besoins

D'autres reproches tiennent à la *classification* elle-même : héritière du XIX^e siècle, elle ne correspond pas ou plus à l'état actuel des connaissances, notamment scientifiques : la partition Sciences pures (500) et Sciences appliquées (600) peut compliquer la cotation des ouvrages de physique, par exemple ; quant à certains fonds spécialisés (par exemple en informatique), ils sont obligés d'utiliser d'autres classifications, la CDU comme la CDD étant obsolètes en la matière (cf. *BBF*, 2001). La question est encore plus complexe pour tous les ouvrages qui s'essaient à des travaux interdisciplinaires¹ et qu'il est de ce fait très difficile de ranger dans un rayon (difficulté qui est parfois contournée par la mise en rayons différents de plusieurs exemplaires du même ouvrage, qui peut ainsi se trouver en même temps à plusieurs endroits différents). La didactique du français est ainsi un bon exemple d'un nouveau champ disciplinaire souvent éclaté dans différents domaines et différents rayons, entre philosophie et psychologie, sciences sociales, langue, littérature et parfois histoire.

Enfin, en plus de ce risque d'obsolescence, la CDD est idéologiquement marquée : elle est très américano-centrée, et surtout très occidentale, privilégiant très nettement la religion, le droit, les langues et les littératures occidentales : une seule subdivision de la classe 2 (sur les dix possibles) est prévue pour *toutes* les religions autres que chrétiennes, une seule subdivision de la classe 8 pour *toutes* les littératures autres qu'occidentales, etc. Comme le souligne Claudine Belayche (1997, p. 22), « toute classification est fondée sur une idéologie » et « ne peut qu'être une interprétation du monde ».

Il ne s'agit cependant pas de faire ici le procès des classifications décimales, d'autant que l'informatisation des catalogues permet dans une certaine mesure de résoudre certaines des difficultés liées au classement des documents² : qu'importe en effet où se trouve exactement l'ouvrage dont on a besoin, si une recherche rapide et multicritériée sur un logiciel simple d'utilisation permet de le situer rapidement dans la bibliothèque ? Qu'importe si les autres

de nos contemporains. Ainsi ont été créés, entre autres, les thèmes *Maison/vie pratique*, *Famille/enfance*, *Santé/bien-être*, etc. Les originalités de cette classification peuvent être sommairement résumées ainsi : regroupement de l'histoire, de la géographie et de la sociologie par continent ou par pays au sein du thème *Pays et peuples* ; création d'un thème *Médias* rassemblant l'ensemble des documents relatifs à l'histoire du livre, de la radio, de la télévision, des télécommunications, de l'informatique et des réseaux ; création d'un thème *Vécu* regroupant la plupart des témoignages, tranches de vie et histoires véridiques ; classement des philosophes, dramaturges et poètes par ordre alphabétique d'auteur sans tenir compte du siècle ni de la nationalité ; création d'un thème *Travail et formation* destiné aux chômeurs, aux étudiants et à toute personne désireuse de remettre à jour ses acquis scolaires ou professionnels. »

1. Bernard Calenge (2002) propose ainsi quelques pistes possibles pour favoriser l'interdisciplinarité à l'intérieur même des catégorisations reposant sur les classifications traditionnelles : mises en espace qui favorisent le furetage des lecteurs ou qui rassemblent des ensembles restreints de documents ; multiplicité des descripteurs et utilisation optimisée des subdivisions communes de la CDD.

2. Cf. *infra* p. 188.

ouvrages sur le même sujet ne se trouvent pas à proximité, si le logiciel est capable de répondre précisément à des demandes par thème ? De ce point de vue, les postes informatiques à disposition des lecteurs ont avantageusement remplacé les anciens fichiers matière¹. Sans compter que, comme le rappelle Annie Béthery (1988), dans un article réfutant point par point les reproches ordinairement adressés à la CDD, la politique d'ouverture des éditeurs de la CDD permet de l'améliorer sans cesse (p. 451) :

Si la CDD est appliquée aujourd'hui dans plus de 130 pays, on peut penser qu'elle répond de façon satisfaisante aux exigences de classement des ouvrages publiés.

1.2.3. Rapport aux livres et à l'écrit

Les travaux de certains sociologues (en particulier Robine, 1991 et Véron, 1989) permettent d'ailleurs en partie de déplacer le problème, qui n'est pas tant dans la classification elle-même que dans le rapport à l'écrit – et aux livres – des individus, d'autant plus complexe qu'il est en grande partie affectif, comme le souligne Nicole Robine (1991, p. 122 ; c'est moi qui souligne) :

Discerner l'offre de lecture est une opération hautement qualifiée. Les modalités de choix de lecture renvoient au capital culturel des lecteurs et des divers usagers des lieux culturels. *Quelle que soit la classification, le libre accès engendre une effroyable angoisse chez tous ceux qui ne possèdent pas les cadres culturels nécessaires pour opérer ce choix.* Choisir implique la mise en œuvre de critères de choix et la conscience de posséder ces critères. [...] *Pour le lecteur populaire des bibliothèques de prêt, la partie vivante de la lecture se trouve sur les chariots de retour parce que les livres viennent d'être lus.* Les dos des livres alignés sur les rayons lui paraissent morts. Ces livres ne suscitent pas l'envie de choisir qui est toujours un risque plus ou moins consenti.

Il ne faut donc guère se faire d'illusion sur l'aspect facilitateur des logiques classificatoires – pas plus que sur l'aspect facilitateur des ordinateurs² – et les bibliothécaires et documentalistes le savent bien, qui multiplient les animations autour des livres, pour sortir le plus souvent possible des livres des rayons et les rendre visibles, autour d'un réseau thématique, d'un événement particulier, de la venue d'un auteur, etc. Ces animations jouent – au moins – le rôle des chariots de retour dans les bibliothèques municipales, celle de « la

1. Encore faut-il qu'il y ait des ordinateurs en nombre suffisant, ce qui n'est pas toujours le cas, ni dans toutes les bibliothèques municipales, ni dans tous les CDI.

2. Voici par exemple ce qu'écrit Martine Poulain (1988b, p. 204) : « [U]n certain nombre d'expériences de mise en accès libre des catalogues "en ligne" amènent à s'interroger sur les effets pervers de systèmes qui voudraient améliorer et faciliter la consultation bibliographique. L'informatisation de ces mêmes catalogues peut poser des problèmes aux usagers : la nécessaire maîtrise de l'orthographe, par exemple, la nécessaire maîtrise du système d'interrogation peuvent constituer un obstacle supplémentaire à la recherche d'information et non en faciliter l'accès. Les logiques et les irrationalités des usagers face aux nouvelles technologies doivent être autant prises en compte et étudiées que la performance du descriptif bibliographique du document. »

partie vivante de la lecture » qu'évoque Robine (cf. citation *supra*). Si les élèves ne s'approprient pas, ne serait-ce qu'un petit bout du CDI, le risque est grand en effet de ne pas les voir revenir (*id.*, p. 123 ; c'est moi qui souligne) :

La flexibilité des comportements culturels en face d'une logique classificatoire ne signifie pas adaptation à cette logique, mais appropriation d'un morceau d'espace, c'est-à-dire de certains rayons de la bibliothèque de prêt. *Si l'appropriation ne s'installe pas, il y a rejet, désaffection du lieu de lecture.* Le lecteur qui ne trouve pas les livres souhaités ne proteste que s'il se confère le droit à la parole et une certaine autorité culturelle ; les autres partent sans dire mot. Leur réponse aux modalités et aux contenus de l'offre est une non-fréquentation.

Comme le montre l'enquête d'Eliséo Véron (1989), il n'y a pas de « bonne » classification, et la meilleure classification est tout simplement celle dont l'usager d'une bibliothèque a l'habitude. D'ailleurs, dans les bibliothèques en libre accès, les usagers se repèrent davantage grâce aux livres que grâce à la classification¹ et, comme le dit Anne Dujol (1985, p. 29), « le titre fonctionne comme indicateur du contenu du rayon » : c'est en fréquentant les rayons que les usagers comprennent le système et la logique du classement, et non l'inverse, selon une logique « cartographique » qui n'est pas celle des catalogues, mais plutôt celle des plans (*id.*, p. 44). Il y a donc là aussi des usages à développer et/ou à construire, dans les CDI comme dans les bibliothèques municipales (sur lesquelles se fonde l'enquête de Véron), tâche d'autant plus complexe que plusieurs enquêtes ont prouvé que « les stratégies d'offres des imprimés et les outils (fichiers informatisés ou non, classifications, signalétique...) conçus par ou pour les bibliothécaires ne rencontrent pas toujours les pratiques de recherche et de choix des imprimés par les usagers » (Robine, 2000, p. 95). La visée éducative à l'école ne peut donc se cantonner à la classification, mais doit envisager bien plus largement la question des pratiques de lecture et des pratiques du CDI, comme le rappelle Nicole Robine (*id.*, p. 96) :

Discerner l'offre de lecture est une opération hautement qualifiée. Les outils documentaires servent à constituer une familiarité avec les livres. Inversement, c'est parce qu'il y a une familiarité, un habitus culturel qu'on utilise les outils. Les modalités de choix de lecture renvoient au capital culturel des lecteurs et des usagers, comme les modalités d'offre et de mise en scène renvoient au capital culturel et à la technique professionnelle des bibliothécaires et des libraires. La rencontre est souvent difficile.

1. Plusieurs enquêtes, notamment dans les années 1980, ont montré ce décalage entre les pratiques des usagers et les pratiques attendues par les professionnels. Outre celles déjà évoquées (Robine, 1991 ; Véron, 1989 et Dujol, 1985), il faut citer Barbier-Bouvet et Poulain (1986), qui montrent en particulier que la plupart des usagers n'ont recours ni aux catalogues, ni aux bibliothécaires. Cf. aussi Robine (2000), qui propose en annexe une analyse descriptive de cinquante enquêtes sur la lecture en France, menées entre 1955 et 1999.

1.3. Indexation et recherche documentaire

Pour faciliter la recherche des ouvrages, beaucoup de bibliothèques et de CDI sont désormais informatisés¹, et les logiciels documentaires sont censés mettre le fonds à disposition des lecteurs en quelques recherches bien menées. Et dans la plupart des établissements, les documentalistes initient les élèves à la fois à la CDD et à BCDI, le principal logiciel de recherche documentaire utilisé dans les établissements scolaires.

1.3.1. Non-indexation de la fiction

Mais c'est là que pourrait apparaître une seconde difficulté, importante pour le documentaliste et l'enseignant de français qui souhaitent que les élèves puissent aller chercher au CDI non seulement des livres *sur* tel ou tel thème, mais tout simplement des livres... « à lire », c'est-à-dire essentiellement des fictions ou des récits : les logiciels de recherche documentaire sont prévus justement pour trouver des documents, pas des fictions. Ou, plus exactement, le langage documentaire de référence dans les CDI, Motbis, ne prévoit pas d'*indexer* la fiction, c'est-à-dire d'en caractériser le contenu à l'aide de mots-clés ou de descripteurs, comme on le fait pour les documents. Cela est précisé dans la présentation générale (Motbis, 1997, p. x), qui indique ainsi :

On n'indexe pas en principe :

- les œuvres littéraires (prose, poésie, théâtre) ou philosophiques
- les récits autobiographiques
- les ouvrages de toutes disciplines qui sont devenus des classiques dans une discipline ou pour un public.

La norme admet que ces documents se retrouvent par leurs auteurs puisqu'aucun descripteur ne convient ou alors un nombre si élevé qu'aucun d'entre eux ne caractérisera le document de façon contraignante.

Ce refus de l'indexation de la fiction (que tous les documentalistes ne respectent pas nécessairement : cf. *infra*, p. 191), peut être corrélé à une conception ancienne de la bibliothèque et de la littérature. Analysant dans leur *Discours sur la lecture* les discours des bibliothécaires, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000) montrent ainsi comment la fonction première de la bibliothèque doit être de lecture *utile*², et comment les

1. Cela dit, il ne faut pas être trop optimiste en la matière, d'autant que les ordinateurs, quand ils sont présents, ne sont pas toujours en état de fonctionner : dans la plupart des établissements scolaires, on manque cruellement de maintenance informatique.

2. Voici par exemple ce que disait à ce sujet, dans son allocution de fin d'année, le président de l'ABF (Association des Bibliothécaires de France) en 1937, définissant la lecture publique (cité par Chartier et Hébrard, 2000, p. 145) : « Nous avons réservé [...] l'emploi des mots *lecture publique* non pas aux bibliothèques destinées surtout aux érudits, mais aux établissements où le grand public trouve des collections

bibliothécaires se sont longtemps méfiés de la lecture qui ne serait que distraction, au point que jusque dans les années 1950, dans les bibliobus récemment créés qui portaient porter des livres dans les coins les plus reculés de France, « la pratique demeure longtemps de joindre “obligatoirement” un documentaire à tout roman emprunté, même si l’on s’illusionne de moins en moins sur l’efficacité de ces lectures si obligatoirement suggérées » (p. 169). L’indexation des œuvres documentaires correspond ainsi à une nécessité, celle de faciliter la lecture sur tel ou tel sujet ; celle des œuvres de fiction ne s’impose pas. La raison invoquée est qu’aucun descripteur ne correspond réellement aux œuvres de fiction, et que pour éviter le « bruit »¹ lors d’une recherche documentaire, il vaut mieux ne pas multiplier les descripteurs dans les notices.

Lorsque la fiction n’est pas indexée, il faut donc accéder à une œuvre de fiction essentiellement par les entrées « titre » et « auteur », éventuellement par l’éditeur ou la collection (mais ces deux clés de recherche demandent des savoirs réels sur l’institution littéraire, que peu d’élèves possèdent).

Cet interdit de l’indexation connaît cependant des exceptions, que Motbis (1997, p. X) envisage d’ailleurs :

- pour satisfaire les attentes d’un public néophyte
- pour aider les recherches en histoire littéraire ou philosophique
- pour faciliter les animations autour de la lecture.

1.3.2. Pratiques d’indexation de la fiction

Les pratiques d’indexation de la fiction sont donc très diverses, selon les choix de la bibliothèque, ses objectifs, et le fonds dont elle cherche à faciliter l’accès. L’indexation s’impose parfois comme une nécessité pour la recherche littéraire. Comme le rapporte

appropriées à ses goûts et à ses besoins. Le premier degré de la lecture publique, c’est la bibliothèque scolaire et la bibliothèque post-scolaire [...]. À un niveau supérieur, il faut également compléter l’enseignement des lycées et des collèges et permettre à ceux qui en sont sortis de se tenir au courant de ce qui s’écrit, au courant des progrès de la science. Sur un autre plan, l’ouvrier comme l’artisan aime à se perfectionner dans son métier [...]. Il faut donc donner à la classe ouvrière les ouvrages techniques à sa portée pour l’aider dans sa besogne journalière. Le commerçant, le financier, l’industriel demandent une documentation chaque jour plus complète et plus difficile à se procurer pour traiter leurs affaires. [...] Voilà quelles sont les principales branches de la lecture publique : elle ne nécessite pas des livres savants, elle veut seulement des livres bien faits, d’un maniement commode, qui rendent à tous les services qu’ils en attendent. »

1. C’est le terme qui désigne les notices parasites lors d’une recherche, celles qui ne correspondent pas aux attentes du lecteur. À l’inverse, la recherche peut aboutir à un *silence* documentaire.

Michel Bernard (1994)¹, une expérience intéressante a par exemple été menée à l'Université de la Sorbonne-Nouvelle (Paris III), où une équipe d'enseignants-chercheurs en littérature² a initié une base de données d'histoire littéraire, en introduisant dans les critères de recherche le contenu de l'œuvre ainsi que ses thèmes majeurs (p. 21) :

Il a paru souhaitable à l'équipe de la BDHL [Banque de Données d'Histoire Littéraire] que la base puisse permettre des recherches sur le contenu des œuvres indexées, et pas seulement sur des critères externes (la notion de genre se référant plutôt à la forme et à la réception de l'œuvre qu'à son contenu). D'où l'idée d'indiquer les thèmes majeurs des œuvres proposées et de permettre une recherche croisée sur ce critère. La BDHL devait pouvoir répondre à des questions du type « Quels sont les recueils de poésie du XIX^e qui parlent de la ville ? » ou « Quels sont les thèmes les plus fréquents dans le théâtre de l'entre-deux-guerre ? ».

Dans les bibliothèques publiques, on s'interroge également sur la pertinence de l'indexation de la fiction, non pas pour faciliter les recherches des spécialistes, mais au contraire pour permettre l'accès à un choix plus vaste à des publics ciblés. C'est ainsi par exemple qu'un manuel de référence à destination des bibliothécaires (Mouren et Peignet, 2003) présente l'indexation de la fiction (p. 245) :

Bien que très minoritaire, la pratique d'indexation de la fiction (ouvrages d'imagination) se répand dans les bibliothèques publiques. Il ne s'agit en général que d'indexer des fonds particuliers, comme les albums pour enfants, les romans pour la jeunesse ou les romans historiques. On utilise soit un référentiel existant, soit un vocabulaire créé localement.

On peut procéder à une indexation précise au thème abordé par un ouvrage de fiction, ou encore caractériser les genres littéraires, et notamment les genres romanesques, ce que proposent certains logiciels de gestion de petites ou moyennes bibliothèques.

Des expériences d'indexation sont menées dans les bibliothèques, et des propositions parfois originales sont faites, comme par exemple celle de Marianne Pernoo (2001), à la fois conservatrice des bibliothèques et docteure ès-lettres, qui suggère d'utiliser les situations dramatiques de base qui servent de référence aux ateliers d'écriture et aux scénaristes et qui, combinées les unes aux autres, produisent toutes les situations des œuvres de fiction³. Cette nomenclature, dit-elle, pourrait servir également aux bibliothécaires (p. 52-53) :

1. L'auteur, dont l'ouvrage vise à élaborer un thésaurus pour l'indexation thématique d'œuvres littéraires, présente également en introduction les arguments des uns et des autres concernant l'indexation de la fiction, ainsi qu'une expérience danoise.

2. La BDHL [Banque de Données d'Histoire Littéraire], développée depuis 1985, par une équipe de chercheurs et d'enseignants dirigée par Henri Béhar, est disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://phalese.univ-paris3.fr/bdhl/bdhl.php> [dernière consultation le 27 juillet 2008].

3. Elles seraient au nombre de 36, de « sauver », « implorer » à « l'épreuve du deuil » en passant par « rivaliser », « se sacrifier à l'idéal », etc.

Décrites sous forme de verbes ou de situations simples, elles peuvent permettre au bibliothécaire de construire une indexation qui aurait un caractère universel, mettant ainsi en relation des œuvres on ne peut plus éloignées les unes des autres, comme par exemple *Agamemnon*, *Hamlet*, *Thérèse Raquin* et *Le facteur sonne toujours deux fois* sous les mots clés de « l'adultère meurtrier ». L'informatique permet ce genre d'expériences. Cette « bibliothèque » de situations aurait un caractère iconoclaste mais séduisant, offrant à la curiosité du lecteur une richesse indéniable due à d'explosifs rapprochements.

1.3.3. Le choix des documentalistes

Les documentalistes que j'ai interrogés indexent la fiction ou bien souhaiteraient pouvoir le faire, à l'exception d'un seul (dans un souci, explique-t-il, de simplification de l'accès des collégiens aux notices et à la classification). Ce relatif consensus de l'indexation de la fiction chez les documentalistes tranche donc avec les pratiques qui semblent majoritaires dans les bibliothèques publiques, et il faut le mettre en corrélation avec un des rôles importants des documentalistes, qui est de faciliter l'accès des élèves à la lecture. Dans un ouvrage écrit par un documentaliste à destination de ses pairs (Dompnier, 1999), l'auteur explique ainsi l'intérêt de l'indexation de la fiction pour les élèves (p. 13-14) :

Accéder directement au contenu de la fiction, c'est avoir les moyens de transgresser les frontières de la bibliothèque, de la littérature, des supports, des formes, des genres et des systèmes classificatoires ; c'est construire des liens entre ses lectures, passer d'un livre à l'autre, se découvrir de nouveaux goûts... ne plus lire parce que l'enseignant l'a demandé, mais parce qu'on l'a choisi, parce que l'on est plus attiré par un thème, une période ou un personnage. Les accès par sujets permettront aux élèves de transgresser toutes les limites imposées par la littérature et ses spécialistes, sans même s'en douter, et par conséquent de développer des cheminements véritablement personnels.

Il faut dire que la dernière version de BCDI le facilite, notamment en prévoyant de spécifier la nature de l'ouvrage indexé : *documentaire* ou *fiction*. Il est plus facile de ce fait de décrire le document à l'aide de descripteurs ou de mots-clés, parce que cela lève une des ambiguïtés à l'origine de l'interdit : si l'on précise sur la notice de BCDI que *L'Herbe bleue* est une fiction, alors on peut indiquer comme descripteurs « drogue/mort : biologie/XX^e siècle/adolescence » sans que cela perturbe trop une recherche de type purement documentaire sur la drogue ou la biologie. En fait, le principal problème invoqué par les documentalistes concernant l'indexation n'est pas tant l'interdit qui pèserait sur elle que le manque de temps : indexer les documentaires est indispensable si l'on veut que les élèves puissent avoir accès aux informations dont ils ont besoin ; en revanche, indexer la fiction n'est pas indispensable, puisque l'on ne cherche pas un roman comme un document. Or

indexer un ouvrage prend beaucoup de temps, même si la base de données Électre est une aide précieuse, notamment pour les résumés.

2. Littérature et classification

Qu'en est-il de la littérature dans une classification décimale ? La réponse n'est pas aussi simple qu'il y paraît à première vue. Il est en effet possible de classer toute la littérature, y compris les romans, dans la CDD¹. Mais il est également envisageable de classer les romans en dehors de la CDD. La décision est au choix du documentaliste ou du bibliothécaire. Nous examinerons successivement chacune de ces deux possibilités, pour voir quelles conséquences en découlent, en terme de représentation de la littérature et des genres littéraires.

2.1. Classer les romans et les biographies en dehors de la CDD

On peut tout d'abord faire le choix de classer certains genres littéraires en dehors de la CDD.

2.1.1. Faciliter le libre accès

En effet, la CDD prévoit une variante non négligeable à son classement systématique, pour pouvoir classer à part les *romans*, et donc en quelque sorte les sortir de la classification (Béthery, 1998, p. 34-35) :

Plusieurs solutions peuvent être adoptées pour le classement des romans dans une bibliothèque publique. [...] [O]n préfère en général leur attribuer la lettre R (roman), suivie des trois premières lettres du nom de l'auteur et éventuellement de la première lettre du titre. [...] Cette séparation entre romans et ouvrages documentaires concrétise évidemment la double vocation de la bibliothèque publique. Si les deux types d'ouvrage sont utiles à la culture personnelle de chacun, les premiers offrent surtout loisirs et détente, les seconds servent à la formation et à la documentation. C'est pourquoi les indices 813, 823, 833, etc., sont généralement réservés à la cotation des romans classiques présentés dans une édition critique avec préface, notes et commentaires, qui sont empruntés dans un but d'étude et non de distraction.

Dans ce cas, les romans ne sont donc plus cotés en 800, et échappent aux catégories prévues par la CDD : on mêle les genres dans une seule catégorie notée tout simplement R.

Une deuxième catégorie d'ouvrages peut également être sortie de la classification, ceux que Béthery (1998, p. 36) nomme les *biographies* – terme qui recouvre en fait les « biographies, autobiographies et journaux personnels d'un individu » (*id.* p. 36). On peut ainsi classer

1. Puisque c'est la CDD qui semble être la plus répandue dans les CDI actuellement (tous les documentalistes de mon enquête d'ailleurs l'utilisent), je m'intéresserai essentiellement à elle dans les pages qui suivent.

ensemble les ouvrages *de* et *sur* tel ou tel auteur, – ce qui revient à faire de mini classements par sujets.

La raison invoquée dans les deux cas est de faciliter la recherche du lecteur, et pour cette même raison d'ailleurs, il est également possible de ranger tous les romans ensemble sans se préoccuper de leur langue d'origine, alors même que, dans la version la plus canonique de la CDD, la première subdivision des ouvrages littéraires concerne justement la langue dans laquelle ils sont écrits. Ce mode de classement, qui mêle les littératures de différents pays, est d'ailleurs une conséquence directe du libre accès (Béthery, 1998, p. 35) :

On sait que certains lecteurs sont réticents devant certaines littératures étrangères ; ce système leur permet de découvrir certains romans étrangers qu'ils auront feuilletés au hasard des rayons, sans avoir préalablement regardé le nom de l'auteur.

2.1.2. La prééminence du récit

Quelle conception de la littérature apparaît dans ce mode de classement, c'est-à-dire lorsque romans et éventuellement biographies sont rangés en dehors de la classe 800 ? Ce qui me semble intéressant ici, c'est la prééminence du récit que cela induit : la caractéristique commune en effet entre ces deux catégories de textes, c'est leur appartenance aux genres narratifs, fictionnels ou non. Or, ne pas ranger les biographies et autobiographies dans le domaine de l'Histoire, c'est leur conférer un caractère littéraire (puisque ce sont des genres conditionnellement littéraires, comme le souligne Genette, 1991 : cf. aussi *infra*, p. 200). On se retrouve donc avec une partition forte de la littérature, entre récits (romans et récits de vie) d'une part et non-récits (poésie, théâtre, correspondance, discours, humour) d'autre part. Et cette partition est d'autant plus forte qu'elle est matérialisée par deux régimes de cotes différents. Cette situation signale la place essentielle qu'occupent les genres narratifs dans la conception actuelle de la littérature, mais dessine aussi en creux deux modes de littérarité : un mode *sérieux*, signalé par des cotes savantes, avec des indices complexes, et qui a donc sa place dans un univers consacré exclusivement par ailleurs au savoir et aux connaissances ; et un mode *non-sérieux*, dont la cote est plus simple et que l'on sort de la CDD, parce que son but premier n'est pas la connaissance, mais le plaisir¹ (« loisirs et

1. La Bibliothèque universitaire de Lille 3 a prévu une salle dédiée à la « culture générale » dans laquelle sont présentés, en libre accès et hors classification décimale, un certain nombre de romans policiers, de romans de science fiction, de bandes dessinées, ainsi que de cassette vidéo et de dvd. Il s'agit bien d'une logique de « loisirs et détente », même si la dénomination choisie met en avant la « culture » – université oblige.

détente », dit Béthery¹). Le classement des « classiques » dans la classe 800 même lorsque les romans sont à part contribue à renforcer cette partition.

Dans les CDI de mon enquête, trois documentalistes (deux en collège et un en lycée professionnel) ont choisi de classer les romans en dehors de la classe 800. Leur classement prévoit un deuxième niveau de classement par genre (sur lequel je reviendrai *infra*), puisque tous les trois ont également fait le choix de distinguer les romans « normaux »² des romans policiers, de la science-fiction, et parfois du fantastique. Dans tous ces cas, le classement à part des romans est matérialisé par un secteur ou un rayonnage différents. La raison la plus souvent mise en avant par les documentalistes est de faciliter la lecture et le choix des livres, et ce n'est bien sûr pas un hasard si cette préoccupation est plus importante au collège ou au lycée professionnel.

2.2. Classer la littérature dans la CDD

On peut aussi faire le choix de classer toute la littérature dans la CDD, dans la classe 800.

2.2.1. Classer la littérature en 800

Si l'on classe la littérature en 800, la première subdivision correspond à peu près aux pays³ (810 : littérature américaine ; 820 : anglaise ; 830 : allemande ; 840 : française, etc.) ; puis une seconde subdivision permet de classer par genres (841 : poésie française ; 842 : littérature dramatique ; etc. Cf. *infra*, p. 199 *sqq.*). L'indice de base est donc composé de trois chiffres.

Pour les subdivisions suivantes, on a le choix entre un deuxième niveau générique, ou bien un classement selon les périodes. On peut par exemple classer la poésie soit en différents genres poétiques, soit selon une table des périodes prévue par la CDD : dans un classement par genre, 841.03 cote la poésie lyrique française ; dans un classement par période, 841.2 cote la poésie française du XV^e siècle. La cote peut être encore plus longue, si l'on veut encore affiner le classement, soit en précisant des sous-genres, voire des sous-sous-genres, soit en donnant des périodes moins larges : 841.914 cote la poésie française après 1945 ; 843.085 cote le roman français sentimental.

Dans sa version la plus complexe et la plus ramifiée, ce classement est peu utilisé dans les CDI (mais plus couramment dans les bibliothèques universitaires) : dans les CDI de mon

1. Cf. citation *supra*, p. 193.

2. C'est moi qui les désigne ainsi, par commodité. Les documentalistes disent simplement *roman*.

3. « Littératures des diverses langues », dit exactement la CDD.

enquête, les cotes dépassent rarement les quatre chiffres (839.3 par exemple pour le *Journal* d'Anne Frank, 839 correspondant aux langues germaniques et .3 au néerlandais), et la plupart se compose de trois chiffres. Mais une moitié des documentalistes de mon enquête (ceux de lycée) classe la littérature en 800, par langue d'abord, par ordre alphabétique ensuite. Ce classement mérite qu'on s'y attarde un peu, pour examiner de plus près ses présupposés et ses choix, et l'image qu'il construit de la littérature et des genres.

2.2.2. Une définition en creux de la littérature

Il faut d'abord regarder ce que la CDD entend par « littérature » : si certaines entrées sont attendues (*poésie, roman, théâtre*), d'autres le sont moins : *les genres dramatiques pour la radio, la télévision et le cinéma ; la bande-dessinée, les citations*, par exemple. Par ailleurs, la classification inclut dans la littérature des genres qui sont souvent considérés comme à la frontière du littéraire et du non-littéraire : la *correspondance*, par exemple, ou certains genres autobiographiques (en 848, dans les écrits divers, on peut ranger les *journaux intimes, souvenirs, mémoires*). En revanche, les contes peuvent se retrouver à plusieurs endroits : le *conte populaire* est rejeté hors du champ de la littérature, dans la classe 300 (Sciences sociales), plus précisément en 390 (coutumes, savoir-vivre, folklore) ; s'il n'est pas populaire mais simplement *conte*, il est assimilé à la nouvelle (et donc classé en 800). Biographie et autobiographie peuvent également ou non être rattachées à la littérature : il existe une place pour les biographies en classe 900, rattachant ainsi biographie et histoire (920 : biographie générale et généalogie). Mais on peut aussi choisir de ranger les biographies dans les domaines dans lesquels les personnages biographiés se sont illustrés : une biographie d'artiste se trouvera ainsi en 700, une biographie de scientifique en 500, une biographie d'écrivain en 800, etc. Mais si ces biographies sont *écrites* par des auteurs considérés comme littéraires, elles peuvent également être rangées en 800.

En fait, il est difficile de définir de façon positive ce que la CDD entend par littérature, et la définition se dessine plutôt en creux : il semble que soit considéré comme littéraire tout écrit qui ne puisse se rattacher à un autre domaine – ce que tendrait à faire croire également la possibilité offerte par la CDD de classer la bande dessinée dans les *Arts et Loisirs* (cf. *infra*, p. 199). La littérature est en quelque sorte une catégorie par défaut : elle comprend tous les livres qui ne peuvent se ranger ailleurs, sans considération *a priori* esthétique ou morale.

Concernant les ouvrages à classer ou non dans le domaine de la littérature, les documentalistes interrogés ont des pratiques différentes, mais tous intègrent le conte à la littérature, soit dans la classe 800, (catégorie *roman* ou *fiction*, ou bien avec les *fables* dans une catégorie à part¹), soit avec les romans ou dans le même secteur que la littérature. Il me semble légitime de voir dans ce consensus les effets de la scolarisation du conte, devenu un objet de travail à part entière dans les programmes de français du collège : à l'école au moins, le conte appartient de plein droit à la littérature.

2.2.3. Le cas des biographies et autobiographies

Le cas des biographies et autobiographies est plus complexe, et mérite d'ailleurs d'être distingué : le classement des autobiographies est divers, mais elles sont le plus souvent rattachées à la littérature, ce qui n'est pas aussi simple pour les biographies.

Une des documentalistes interrogés classe ainsi les autobiographies avec les journaux intimes, les mémoires et les souvenirs (en 848, par exemple, pour les autobiographies de langue française), recomposant une sorte de catégorie *écrits intimes*. Cette solution est d'ailleurs assez proche de la recomposition actuelle qui rassemble au lycée sous l'étiquette *biographique* des genres comme les récits de vie, les journaux, les biographies, les autobiographies ou le roman autobiographique (cf. *infra* chapitre 7, p. 244, *sqq.*). De la même façon, une documentaliste de lycée professionnel classe à part les *histoires vraies*, dans lesquelles elle range les autobiographies et une partie des biographies. Dans deux autres CDI, les autobiographies sont rangées, soit dans la classe 920 (celle des biographies en histoire), soit plus fréquemment avec les romans, en 800. C'est ce dernier choix qui est celui des autres documentalistes de mon enquête, à l'exception d'un d'entre eux, en collège, qui dit ne pas avoir d'autobiographies. Cette dernière réponse est d'ailleurs intéressante, dans la mesure où il paraît difficile de ne posséder aucune autobiographie actuellement dans un CDI de collège : il me semble plutôt que dans ce cas, comme dans les cas où les autobiographies sont rangées avec les romans², l'autobiographie n'est pas considérée comme un genre à part. En revanche, elle est nettement perçue comme littéraire, et ce d'autant plus qu'elle est assimilée à de la *fiction*.

1. Une documentaliste précise que les recueils de contes sont rangés dans la classe 808 (celle des *recueils de textes appartenant aux mêmes genres littéraires*).

2. D'ailleurs, dans ce CDI comme dans tous les autres, le *Journal* d'Anne Frank est rangé parmi les romans, et non avec les journaux intimes.

Les biographies posent également des problèmes aux documentalistes, et leurs réponses sont diverses. Deux des documentalistes de collège ont aligné le classement des biographies avec celui des autobiographies, et les rangent en partie avec les romans. Un autre les classe exclusivement en histoire (920). Une documentaliste de lycée suit plus littéralement la CDD, et range les biographies soit dans la classe 920, soit selon le domaine correspondant au biographié. Les autres partagent les biographies entre la classe 920, les différents domaines, ou la classe 800. Et les biographies rangées en 800 peuvent être soit avec les romans, soit en histoire littéraire, ou bien encore à proximité de l'œuvre de l'écrivain biographié. On le voit, le statut de la biographie est beaucoup plus incertain que celui de l'autobiographie, et son appartenance à la littérature est bien plus conditionnelle – et ce d'autant que le classement d'une biographie en 800 peut avoir comme unique raison que la biographie est celle d'un écrivain : l'appartenance au domaine littéraire tient alors au *sujet* traité, et non à la réception de l'œuvre ni au jugement esthétique qui pourrait être porté sur elle. En même temps, cet éclatement de la biographie entre plusieurs domaines est conforme à l'histoire du genre : s'il est actuellement redevenu légitime aux yeux des historiens, il est né en marge de l'histoire et a longtemps été un genre décrié voire méprisé, et en tout cas relativement inclassable¹, comme le souligne François Dosse dans son histoire du genre (2005, p. 9) :

Le caractère hybride du genre biographique, la difficulté de le classer dans telle ou telle discipline organisée, l'écartèlement subi entre des tensions contradictoires, comme la vocation romanesque, le souci d'érudition, la tenue d'un discours moral de l'exemplarité, en ont fait un sous-genre longtemps source d'opprobre et souffrant d'un déficit de réflexion.

3. Les genres littéraires dans les CDI

Savoir ce que l'on classe ou non dans le domaine 800 permet donc une première approche de ce qui est considéré par la CDD, et par les documentalistes, comme appartenant au champ de la littérature. Il est intéressant ensuite d'examiner les niveaux de catégorisations génériques retenus, d'autant que le même terme de *genre* est utilisé, on l'a vu (cf. *supra*, p.14), pour différents niveaux.

1. Je reviens sur le genre de la biographie dans le chapitre 7 : cf. *infra*, p. 259 *sqq.* et p. 263 *sqq.*

3.1. Les catégories de genres dans la CDD

Je présenterai tout d'abord rapidement les catégories génériques prévues par la CDD, avant d'envisager les effets possibles de ces catégorisations en terme de conceptions et de constructions possibles des genres.

3.1.1. Les catégories génériques de la CDD

Le premier niveau de la CDD propose sept catégories, et distingue ainsi sept *genres* dits *littéraires*, plus une rubrique « divers » réservée aux inclassables : 1 : *poésie* ; 2 : *littérature dramatique* ; 3 : *fiction* ; 4 : *essais* ; 5 : *discours* ; 6 : *correspondance* ; 7 : *humour, satire* ; 8 : *divers*¹. Ainsi, 841 cote la poésie de langue française et 813 les œuvres de fiction américaines.

Les genres littéraires peuvent eux-mêmes être subdivisés, et l'on distingue sept genres poétiques (*poésie dramatique, épique, lyrique, didactique, descriptive, satirique* et *poésie de circonstance*), et trois sous-catégories de genres dramatiques, dont la dernière est étrangement identique d'ailleurs à la catégorie qui l'englobe (*pour la radio, la télévision et le cinéma ; œuvres brèves en un acte et monologues ; genres dramatiques*). Les œuvres de fiction se composent pour leur part de trois grandes catégories génériques : la *nouvelle*, la *bande-dessinée*² et les *genres romanesques*. Les essais, les discours, les lettres et la satire ne sont pas subdivisés autrement que par périodes. Enfin, les écrits divers (818, 828, 838, etc.) connaissent quatre genres : *les citations ; les journaux intimes, souvenirs, mémoires ; les œuvres expérimentales ; les œuvres en prose*.

Un troisième niveau (des sous-sous-genres, en quelque sorte) permet de distinguer dans la sous-catégorie genres dramatiques trois autres subdivisions : œuvres tragiques et historiques, drames ; comédies et mélodrames ; autres genres. De la même façon, les genres romanesques se subdivisent de la façon suivante : le roman historique ; le roman social, psychologique, réaliste ; le roman sentimental ; le roman à énigme, à suspense, le roman noir ; la science-fiction.

Ces catégorisations appellent quatre remarques.

1. La neuvième subdivision est employée pour les littératures de langues rattachées à la langue de référence : par exemple, 829 = anglo-saxon. Vieil anglais ; 839 = Autres littératures germaniques (le Yiddish, le néerlandais ou les langues scandinaves) ; 849 = Littérature provençale et catalane ; etc. Elle n'est pas utilisée pour la classe 810 (il n'y a donc pas de littérature américaine autre que de langue américaine).

2. Ce classement de la bande dessinée privilégie son aspect littéraire. On peut la classer, si l'on préfère privilégier l'aspect graphique, en 741.5 (la classe 7 est celle des Arts et Loisirs ; 740 = dessins et arts décoratifs) : cf. Béthery, 1998, p. 211.

3.1.2. Frontières de la littérature

Premièrement, si l'on retrouve bien les grandes catégories génériques traditionnelles (poésie, théâtre, roman, essai), on les retrouve à des niveaux qui ne sont pas toujours équivalents : la poésie est une catégorie de premier niveau, le théâtre (*les genres dramatiques*) et le roman (*les genres romanesques*) sont des catégories de deuxième niveau. Ce qui fait que le théâtre est une sous-catégorie d'un genre « littérature dramatique », qui inclut des écrits pour des médias considérés généralement comme n'appartenant pas au champ du littéraire (radio, télévision, cinéma). On retrouve ici la question de la définition du littéraire et des frontières de la littérature.

3.1.3. Une définition ambiguë de la fiction

Deuxièmement, le roman, qui est une catégorie de deuxième niveau comme le théâtre, est donc une subdivision de la catégorie *fiction*. Or ce terme de fiction est ambigu et polysémique, comme le rappelle la poéticienne anglaise Dorrit Cohn (2001) dans un ouvrage qu'elle a consacré justement au *Propre de la fiction*. Dans la tradition française, le terme ne désigne pas seulement les genres romanesques. La fiction est plutôt considérée comme une caractéristique transgénérique, voire comme un des *modes* essentiels de la littérarité : pour Genette, qui propose d'opposer, comme mode de littérarité, la *fiction*, dont le caractère est essentiellement thématique, et la *diction* (la « non-fiction »), dont le critère est essentiellement formel, toute fiction est littéraire *de facto*, constitutivement¹ (Genette 1991, p. 31). Pour le dire autrement, un texte de prose fictionnel (un roman ou une nouvelle, par exemple) est toujours littéraire (même quand on le considère comme de la *mauvaise* littérature), un texte de prose non fictionnel (une autobiographie ou une biographie, par exemple), n'est littéraire que sous certaines conditions (qui peuvent d'ailleurs varier selon les époques ou les individus). Dans cette conception², que Dorrit Cohn (2001, p. 27, note 42) considère comme « un exemple typique de l'utilisation française contemporaine » du terme *fiction*, les genres dramatiques sont considérés comme de la fiction, au même titre que les genres romanesques alors que, dans la CDD, ils n'appartiennent pas à la catégorie des œuvres de fiction.

1. Alors que – toujours selon Genette – la diction peut être littéraire constitutivement (dans le cas de la poésie) ou conditionnellement (les œuvres de Démosthène, par exemple).

2. C'est en fait conforme à la tradition aristotélicienne de la *mimèsis*, que l'on a longtemps traduit par *imitation*, puis par *représentation*, avant de proposer de plus en plus fréquemment ce terme de *fiction* : cf. Cohn, 2001, p. 24.

Il faut donc entendre ici la fiction dans son sens générique de texte littéraire *non référentiel et narratif* (Cohn, 2001, p. 12), usage courant en anglais, langue originale de la CDD :

Cet usage n'est pas inhabituel : dans la critique littéraire de langue anglaise, le terme de « fiction » est d'usage courant depuis plus d'un siècle pour désigner un récit inventé – un roman, une nouvelle, une short story –, et il s'agit bien sûr d'un terme standard dans le discours des éditeurs, critiques littéraires et bibliothécaires.

En même temps, ce n'est pas doute pas un hasard que la CDD ait choisi ce terme de fiction pour désigner ce qu'on nomme souvent aussi les genres narratifs. La catégorie « œuvres de fiction » correspond en effet aux « récits non référentiels », pour reprendre la définition de Cohn, qui explique ainsi l'expression « non référentielle » (*id.* p. 31 ; c'est elle qui souligne) :

[L]e caractère non référentiel de la fiction n'implique pas qu'elle ne *puisse* pas se rapporter au monde réel, extérieur au texte, mais uniquement qu'elle ne se rapporte pas *obligatoirement* à lui. [...] L'adjectif compris dans notre expression définitionnelle indique également que la fiction se caractérise par deux propriétés spécifiques étroitement liées : (1) ses références au monde extérieur au texte ne sont pas soumises au critère d'exactitude ; et (2) elle ne se réfère pas *exclusivement* au monde réel, extérieur au texte.

Cette définition éclaire sans doute le choix du terme *fiction* : la CDD est en effet conçue avant tout pour classer des ouvrages « référentiels » (*documentaires*, dit-on généralement), c'est-à-dire des ouvrages, pour reprendre les termes de Cohn, dont les références au monde extérieur sont justement soumises au critère d'exactitude, et qui se réfèrent exclusivement au monde réel. C'est le cas d'une partie des ouvrages rangés dans la classe 800 (les lettres ou les discours, par exemple), et de tous les ouvrages dans tous les autres domaines. Peu de genres font exception, et ces genres doivent être nettement signalés, parce qu'ils n'ont pas comme objectif direct l'apport de connaissances – objectif premier dans une bibliothèque, historiquement au moins. On pourra objecter que les genres dramatiques sont eux aussi non référentiels (alors qu'ils ne sont pas inclus dans cette catégorie de la « fiction ») : il me semble pourtant qu'il y a une différence importante entre roman et théâtre, à savoir que le théâtre ne peut jamais être pris pour un genre référentiel, alors que le roman peut imiter tous les genres, y compris les genres référentiels (et certains romans d'ailleurs jouent volontairement sur la frontière des genres, se faisant passer pour des mémoires, pour une correspondance ou pour une biographie, par exemple). Classer des ouvrages dans une catégorie *fiction* signale ainsi *visiblement* une spécificité qui n'est pas forcément *visible* dans la forme de ces ouvrages (contrairement aux textes de théâtre).

3.1.4. Des identifications génériques problématiques

Troisièmement et plus généralement, les genres définis par la CDD ne sont pas nécessairement ceux que l'on attend. Certains ne correspondent plus aux classifications actuelles, comme la *poésie descriptive*, par exemple, qui n'est pas sans rappeler d'ailleurs les appellations que Drioux (1851/1882) donne aux genres poétiques dans son *Précis* (cf. *supra*, p. 150) : de ce point de vue, il est clair que Dewey hérite des genres du XIX^e siècle. Pour d'autres, c'est leur identification qui pose problème : qu'est-ce que la *poésie dramatique*, si les genres dramatiques sont en dehors de la poésie ? D'autres genres enfin correspondent à des catégories aux contours plus que flous : la dernière catégorie par exemple, celle des *écrits divers*, se subdivise en quatre groupes dont certains sont difficiles à déterminer exactement : les *citations* ; les *œuvres expérimentales* – sans parler des *œuvres en prose*, comme ultime réserve d'inclassables. On le voit, la CDD mêle des genres historiques traditionnels à des catégories visiblement forgées *ad hoc*, et dont la définition est hasardeuse. À l'inverse, des genres actuellement importants ne sont pas perçus comme tels : l'autobiographie par exemple n'est pas considérée comme un genre littéraire à part entière, puisque, à l'instar de la biographie, elle est classée, comme on l'a vu, selon le domaine auquel on peut rattacher l'auteur et que seules les autobiographies d'écrivains peuvent être normalement classées en 800, dans la même sous-catégorie que les biographies d'écrivains. L'obsolescence de la CDD, souvent portée à charge par ses détracteurs, ne touche pas que les domaines scientifiques.

3.1.5. L'arborescence comme représentation de la littérature

Une quatrième et dernière remarque concerne le modèle d'ensemble de la CDD. L'agencement des niveaux de catégorisations est conforme à la tradition générique que j'évoquais dans ma première partie (*supra*, p. 72 *sqq.*), puisqu'il est conçu selon un modèle qui combine arborescence et énumération : la structure générale d'une classification décimale est en effet l'arborescence (comme en témoignent la succession des sous-catégories), mais cette structure est même temps énumérative (chaque niveau de catégorie pouvant être lu comme une liste visant l'exhaustivité), avec une nette tendance à partir de catégories générales prédéterminées, autour des « grands genres », auxquelles on ajoute des catégories supplémentaires pour pouvoir ranger toute la littérature. Cet agencement n'est possible qu'au prix de ramifications multiples et pas toujours très cohérentes ou de catégories qui fonctionnent plus comme des « fourre-tout » que comme des concepts

génériques (les *autres genres* dans les catégories dramatiques, les *écrits divers* à la fin de la liste des genres littéraires et, à l'intérieur même de ces écrits divers, les *œuvres en prose*).

Tradition poétique – notamment scolaire – et classifications décimales se retrouvent donc autour de cette représentation arborescente des genres littéraires et de la littérature, qui n'est pas sans incidence sur la conception même de la littérature qu'elles véhiculent. On voit bien en effet quels sont les effets sur la représentation de la littérature que cette arborescence considérée comme « naturelle » : les classifications décimales perpétuent l'idée que les œuvres appartiennent à des catégories finalement exclusives les unes des autres, et qui ne peuvent pas se combiner. Par ailleurs, le modèle arborescent dissimule en fait une énumération, et donne l'impression que toute la littérature peut se *ranger* facilement, et donc que chaque texte peut être nommé, identifié, étiqueté. On a vu, dans la petite enquête que j'ai menée dans des CDI de collège et de lycée, que le classement des œuvres n'est pourtant pas toujours aussi simple.

3.2. Les catégories de genres dans les CDI

Ce sont donc les choix des documentalistes en matière de classement des genres que nous allons maintenant examiner.

3.2.1. Une classification simplifiée

Comme je l'ai déjà signalé, les documentalistes des collèges et des lycées sont généralement conduits à composer avec la CDD. Tous ceux que j'ai questionnés utilisent la CDD, mais avec des catégories littéraires variables. Sur les trois CDI des trois lycées qui classent la littérature en 800, un seul reprend quasiment les mêmes catégories que la CDD : fiction, théâtre, poésie, essai, humour, correspondance et divers. Seule la catégorie des *discours* n'a pas été retenue. Les deux autres simplifient la CDD et sont alors être très proches de la triade canonique (cf. *supra*, p. 78 *sqq.*), puisqu'ils distinguent *roman*, *théâtre* et *poésie* ou bien *fiction*, *théâtre* et *poésie*. Une variante de la triade se trouve également dans l'un des collèges, qui distingue *littérature*, *théâtre*, *poésie* et *conte*. Dans tous les cas, *littérature*, *fiction* et *roman* sont équivalents : tradition classificatoire et sens commun superposent facilement les trois termes, et assimilent généralement littérature et récits fictionnels.

Dans l'ensemble, les genres retenus par les documentalistes (à l'exception notable que je viens de signaler *supra*) sont bien moins nombreux que ceux prévus par la CDD, même

quand les contes et nouvelles forment deux catégories distinctes. Ce qui les divise le plus nettement est la question des sous-genres du roman, avec cette interrogation récurrente diversement tranchée : faut-il ou non classer à part policier et science-fiction ? Si j'en crois les résultats de l'enquête¹, les documentalistes de collège et de lycée professionnel ont tendance à privilégier le classement en genre pour les romans, et pas ceux de lycée. Mais une documentaliste d'un lycée (certes mi-professionnel) a décidé de ranger à part les policiers et la science-fiction, et au contraire, dans un des collèges, les romans sont classés sans distinction de genres (mais il est vrai que la plupart sont des romans de littérature de jeunesse, puisqu'une bonne partie des classiques est sur une autre étagère).

3.2.2. Des genres romanesques légitimes et/ou légitimés

C'est le choix des *genres romanesques* qui me semble surtout intéressant : les documentalistes privilégient le policier et la science-fiction (auquel est adjoint ou non le fantastique). D'autres genres romanesques sont pourtant identifiables : un ouvrage bibliographique à destination des documentalistes, réactualisé régulièrement (Sevestre, 1997), propose d'ailleurs comme entrées pour ces romans « d'un autre genre » les romans d'amour, d'aventure, policier, fantastique et de science-fiction, expliquant (p. 5) qu'il s'agit d'une « littérature héritière pour une grande partie des romans populaires de colporteurs du XVII^e siècle, des romans gothiques du XVIII^e et des feuilletons du XIX^e ».

Pourquoi donc se cantonner au policier et à la science-fiction ? La réponse est à chercher, me semble-t-il, du côté de la légitimité des genres². Les travaux des sociologues de la lecture, et notamment de Patrick Parmentier (1986 ; 1988 ; 1992), montrent combien le classement n'est jamais anodin, en matière de genre littéraire comme ailleurs. Il rappelle ainsi le caractère historique et ambivalent des classements génériques (1988, p. 135 ; c'est lui qui souligne) :

La répartition des textes par genre n'est pas un édifice *logique* mais l'aboutissement provisoire d'un processus *historique*. Elle révèle à l'examen le recours mélangé à deux principes de classification logiquement incompatibles : l'un, *typologique*, uniquement différentiel, regroupe les semblables et sépare les différents sans qu'un axe de comparaison unique, évident, puisse imposer d'attribuer un ordre, sinon aléatoire, entre les classes ainsi distinguées (c'est ce que fait la classification

1. Mais, comme je l'ai déjà dit, il faut rester prudent vu l'échantillon restreint.

2. Il est d'ailleurs intéressant de confronter à ce sujet librairies traditionnelles et rayons de livres dans les grandes surfaces : dans les librairies, on ne classe généralement à part que les romans policiers et la science-fiction ; dans les supermarchés, ces deux genres coexistent souvent avec d'autres, comme l'épouvante (ou l'horreur) et le roman sentimental, généralement invisibles en tant que tels ou absents des librairies.

décimale des documentaires selon leur contenu, leur situation dans l'encyclopédie) ; l'autre, *hiérarchique ou ordonné*, range les éléments selon un ordre, de quantité, ou de valeur, ou d'apparition dans le temps, etc.

Le classement des genres est donc un classement axiologique, qui dit quelque chose de la valeur qu'on accorde au livre. Mais c'est un outil à double tranchant : ranger à part les policiers et la science-fiction, c'est les séparer du reste de la littérature, et donc les marquer comme différents de la « vraie » littérature. Cela peut sembler d'autant moins nécessaire que certains livres peuvent être ou non étiquetés « policiers » selon les époques, selon les publics ou selon les collections dans lesquelles ils sont publiés. Des auteurs récents comme Didier Daeninckx et Daniel Pennac, par exemple, écrivent aussi bien dans des collections « noires » que dans des collections « blanches », et certains de leurs titres ont été édités successivement dans des collections blanches ou noires¹.

Pour certains documentalistes, le fait d'intégrer les « mauvais genres » dans l'ensemble des livres permet donc de ne pas figer les catégories, et de ne pas stigmatiser tel ou tel livre, d'autant que ces genres moins légitimes peuvent jouer un rôle de médiateur culturel, et conduire à d'autres livres². C'est la raison pour laquelle les documentalistes choisissent parfois de les sortir de l'ensemble des romans. Mais le choix des genres n'est alors pas anodin, et de ce point de vue, classer certains genres à part est aussi une façon de les rendre visibles, et donc de leur conférer une forme de légitimité. En matière de « mauvais genres », il y a des genres plus mauvais que d'autres, et le roman policier et la science-fiction sont des genres en voie de légitimation, depuis assez longtemps³. Les genres présents explicitement dans les CDI, quand le documentaliste a fait le choix d'un classement par genres des romans, sont plus rarement des genres « illégitimes » et, dans le petit échantillon de mon enquête, seule une documentaliste de lycée professionnel a prévu un rayon à part pour les « romans d'amour ».

Conclusion

Cette excursion aux frontières de la discipline français permet de mieux éclairer les modes de construction des genres, pris dans des classements qui les recomposent au gré des usages

1. Cf. dans Rosier *et alii* (2000, p. 138), un bel exemple de l'hésitation éditoriale à propos de la couverture d'un roman de Daeninckx.

2. C'est également le cas de la littérature de jeunesse, qui pose des problèmes de classement similaires : faut-il la ranger à part, ou l'intégrer dans une classification générale ?

3. Cf. par exemple l'analyse de Reuter (1997, p. 97 *sqq.*), concernant la légitimation actuelle du roman policier, et le chapitre consacré à la paralittérature dans Rosier *et alii* (2000, p. 121-138).

et des rayonnages : prises dans des solidarités textuelles avec les livres historiques, les biographies ne se donnent pas à voir et à lire de la même manière que si elles appartiennent au domaine de la littérature ; rangé aux côtés des romans, le *Journal* d'Anne Frank est un récit, quasi fictionnel ; rangés à part, les « mauvais genres » sont à la fois plus visibles et moins légitimes – à moins que leur présence dans le CDI suffise à les légitimer. Le classement physique des livres sur les rayonnages du CDI n'obéit pas toujours aux mêmes logiques que celles de l'enseignant de français.

Par ailleurs, la classification décimale est aussi une façon de reconfigurer les genres littéraires, en donnant le plus souvent une place particulière et essentielle au roman, et plus largement à la littérature fictionnelle, et en véhiculant une conception arborescente et cloisonnée des genres, plus proche cette fois des conceptions traditionnelles de la poétique telles qu'on les a vues dans le chapitre 2.

CONCLUSION

Il s'agissait donc dans cette deuxième partie d'étudier les genres en tant que mode spécifique de classement des textes, à l'intérieur de la discipline *français* ou à ses frontières, en les confrontant à d'autres modes de classification, qui ont coexisté le plus souvent avec lui.

Cette étude a permis tout d'abord de montrer que le genre n'est pas un mode de classement neutre des textes : il s'efface ou du moins est relégué au second plan lorsque l'on souhaite mettre en avant les auteurs, notamment dans une conception traditionnelle de la discipline qui voit dans l'enseignement du *français* un enseignement des *lettres*, tourné vers la littérature et ses « grands auteurs » ; mais il est écarté également lorsque la discipline transpose des concepts linguistiques et préfère les « types de textes » aux genres littéraires, soupçonnés de véhiculer une conception archaïque de la littérature. C'est lorsque l'on tente d'ancrer l'étude des textes littéraires dans un contexte et une histoire que l'on a alors le plus recours aux genres, en tant qu'ils sont des catégories socio-historiques. Mais cela ne se fait pas non plus sans ambiguïté, et les genres contribuent en partie à naturaliser les périodes d'histoire littéraire – en même temps que la périodisation contribue d'ailleurs à naturaliser les genres. Dire que le XVII^e siècle est par excellence le siècle du théâtre véhicule une représentation inexacte à la fois du siècle et du genre en question, et conduit à forger une sorte d'essence de l'un et de l'autre, essence toute mythique qui va justement à l'opposé d'une réelle conception historique.

La première partie avait montré combien le genre est un objet scolaire malléable, perméable aux configurations disciplinaires : on voit ici combien les classements des textes, loin d'être figés et immuables, servent les finalités disciplinaires, comment le genre peut s'adapter à d'autres types de classification, et surtout comment ces autres modes de classement des textes contribuent à le redéfinir et à le reconfigurer sans cesse, que ce soit dans l'histoire de la discipline ou dans l'usage qu'on peut en faire dans les CDI. Ce faisant, c'est le corpus littéraire scolaire et d'une certaine manière la littérature à l'école qui sont reconstruits et redéfinis : si les genres ne sont pas toujours un mode de classement explicite des textes, ils participent pourtant toujours au regard que l'on porte sur la littérature à l'école. Mais en même temps, c'est le regard que l'on porte sur eux qui les reconstruit sans cesse : définir la poésie comme un genre ou une catégorie transgénérique est affaire de point de vue, de

PARTIE 2. CONCLUSION

même que décider, dans les CDI, de classer à part une catégorie « autobiographie » voire « roman ».

Cette partie fait apparaître ainsi que les genres, loin d'être des catégories stables et isolées, sont pris dans des *réseaux*, textuels, conceptuels et théoriques, qui les reconfigurent : cette question des solidarités textuelles et génériques est au cœur de la troisième partie, et nous aurons l'occasion d'y revenir longuement.

Partie 3. Constructions et configurations génériques

INTRODUCTION

Après avoir défini les formes scolaires des genres littéraires, et avoir examiné les réseaux dans lesquels ils sont pris et partiellement reconfigurés, nous examinerons dans cette partie les processus de construction scolaire des genres, essentiellement au travers de trois études de cas qui semblent particulièrement intéressantes pour comprendre les mécanismes en jeu¹. L'une concerne un genre dont l'existence scolaire aura été très éphémère : le « biographique » au lycée, apparu dans les programmes de première en 2001 et disparu dès la rentrée 2007 ; l'autre s'intéresse à un genre émergent et dont la configuration générique est encore instable voire incertaine : le corpus des textes anciens en classe de sixième, recomposé depuis une dizaine d'année en un corpus quasi générique sous le nom de « textes fondateurs ». Ces deux nouveaux genres seront confrontés à un genre plus stable et dont la légitimité scolaire est très ancienne : la tragédie classique.

L'objectif est de comprendre comment la discipline construit et/ou configure des corpus génériques, et de s'interroger sur la question de l'apparition/disparition des genres littéraires à l'école : l'émergence, la disparition mais aussi la stabilité – toujours relative – de tel ou tel genre sont des phénomènes intéressants, corrélés aux configurations disciplinaires, en ce qu'ils permettent de mieux comprendre les fonctionnements disciplinaires, et notamment les usages disciplinaires des corpus de textes.

1. D'autres genres auraient pu également être convoqués, notamment la critique littéraire, qui fut longtemps dans l'enseignement secondaire un genre littéraire, avant de devenir essentiellement – au mieux – une des composantes du discours d'accompagnement des textes littéraires dans les manuels. Cf. par exemple le récent numéro que lui consacre le *Français Aujourd'hui* (2008).

CHAPITRE 6. UN GENRE LITTÉRAIRE

« STABILISÉ » : LA TRAGÉDIE CLASSIQUE

Les bons ouvrages que nous avons depuis les Corneille, les Molière, les Racine, les Quinault, les Lulli, les Le Brun, me paraissent tous avoir quelque chose de neuf et d'original qui les a sauvés du naufrage. Encore une fois, tous les genres sont bons, hors le genre ennuyeux.

Voltaire (1738), *L'enfant prodigue*, Préface.

Introduction

La tragédie « classique », c'est-à-dire la tragédie du XVII^e siècle, appartient au corpus scolaire, voire au canon scolaire, depuis le XVII^e siècle. Elle a traversé les siècles et résisté aux réformes, pour être encore actuellement un objet disciplinaire : Racine et Corneille figurent dans les manuels scolaires récents, au collège comme au lycée, et sont lus, au moins en extraits, dans un certain nombre de classes¹. Il y a sans doute peu de genres, à part la comédie ou la fable (avec essentiellement les œuvres de La Fontaine et de Molière²), dont la permanence scolaire à travers les siècles semble aussi affirmée.

Puisque ce travail interroge l'institution scolaire des genres littéraires, la tragédie classique est donc un objet de choix pour aller questionner cette permanence. Je montrerai ainsi que la « tragédie classique » de l'école est une (re)construction scolaire, et que son apparente stabilité masque des différences importantes dans les différentes configurations

1. *Phèdre* figure par exemple parmi les dix œuvres du XVII^e siècle les plus présentes dans des groupements de textes présentés à l'oral de l'EAF (Épreuve anticipée de français) des années 1990 : cf. Veck, 1997, p. 25.

2. Manesse et Grellet (1994 ; cf. aussi *infra* p. 305 *sq.*) montrent que Molière est numéro un dans la liste des œuvres complètes étudiées au collège, toutes classes confondues, et que La Fontaine, l'un des premiers auteurs français à être entrés dans les classes (cf. Chervel, 2006), est encore dans les années 1990 l'auteur du XVII^e siècle le plus étudié en extraits.

disciplinaires, quant à la définition et à la délimitation de ce genre, ainsi qu'à ses usages scolaires. Je le ferai à travers un corpus double : d'une part des ouvrages parascolaires de différentes époques sur la tragédie ainsi que des manuels de collège et de lycée (cf. liste en annexe 9), d'autre part les textes institutionnels.

1. La scolarisation du théâtre

Pour comprendre ce qui se joue dans la scolarisation de la tragédie classique, il faut tout d'abord la replacer dans le cadre plus général de la scolarisation du théâtre à l'école, marquée par deux phénomènes : la construction d'un genre littéraire propre à l'institution scolaire, et un processus de classicisation des corpus, qui n'est pas propre au théâtre, mais qui est particulièrement visible ici.

1.1. Pratique théâtrale et forme scolaire

À l'école, comme dans la tradition poétique (cf. *supra*, chapitre 2, p. 66 *sqq.*), le théâtre est un genre littéraire, aux côtés de la poésie ou du roman¹. Or, comme le rappelle Anne Ubersfeld, cette assimilation du théâtre à un genre littéraire ne va pourtant pas de soi (1981/1996, p. 9) :

Contrairement à un préjugé fort répandu et dont la source est l'école, le théâtre n'est pas un genre littéraire. Il est une pratique scénique.

1.1.1. Pratiques scolaires du théâtre

D'ailleurs, si le théâtre à l'école est généralement réduit à un genre littéraire, il existe bien – et ce depuis fort longtemps – une *pratique* théâtrale scolaire. Théâtre scolaire des institutions jésuites, clubs amateurs ou ateliers de pratique animés par des comédiens professionnels², ces espaces de pratique théâtrale montrent que les liens de l'école et du théâtre ont toujours été complexes³. On sait que Racine écrivit *Esther* (1689) et *Athalie* (1691) à la demande de Madame de Maintenon, pour les pensionnaires de son institution de St Cyr. Et il s'agissait

1. Florence Dupont (2007) fait remonter à Aristote ce primat du texte sur le spectacle, soutenant la thèse qu'Aristote a « vampirisé » le théâtre occidental en développant une théorie de la tragédie fondée sur le *muthos* et qui rompait avec la pratique des manifestations théâtrales dans des fêtes ritualisées et inscrites dans la vie de la Cité grecque. Elle montre que le théâtre occidental est resté sous l'emprise de cette conception intellectualiste et désincarnée du théâtre, et plaide en faveur d'un théâtre vivant, qui prendrait comme modèles la comédie romaine et les formes théâtrales populaires.

2. Comme le prévoient les textes officiels actuels, qui proposent même aux enseignants une « certification » en théâtre – certification qui ne leur permet cependant pas d'animer seuls les ateliers, puisque la présence d'un professionnel est indispensable.

3. Sur la question du théâtre et de l'enseignement, cf. Plagnol-Diéval, 2003.

bien pour les jeunes filles de St Cyr de *jouer*¹ la pièce, et non de l'étudier. Chervel (2006, p. 48-49) rappelle d'ailleurs que la pratique du théâtre dans les collèges de l'Ancien Régime est fort ancienne, et a duré au moins jusqu'à la fin du XVIII^e siècle :

Le théâtre scolaire est bien antérieur aux jésuites, mais ce sont eux qui lui donnent droit de cité dans les collèges de l'époque moderne. La domination qu'ils exercent sur l'enseignement secondaire au XVII^e siècle contribue à en répandre la pratique dans les autres congrégations [...] et jusque dans les collèges de l'université de Paris, où Rollin reconnaît en 1728 que l'usage en est « fort ancien ». Les critiques contre la pratique du théâtre scolaire reçoivent l'appui du jansénisme dont l'influence croissante pousse un bon nombre des collèges de l'université et des congrégations à remplacer les représentations théâtrales par des « exercices publics » de fin d'année. Le reflux du théâtre au cours du siècle est constant, sans jamais aboutir à sa disparition totale.

Si la pratique scolaire du théâtre est plus marginale aux XIX^e et XX^e siècles, elle n'est cependant pas complètement absente des collèges et des lycées², comme en témoignent par exemple les nombreuses adaptations scolaires des comédies de Molière³, et comme le signale Chervel (*id.*, p. 480) :

Le *remake* des pièces de Molière à l'usage de la jeunesse a été longtemps l'une des tâches des professeurs de rhétorique, comme le montre, sur le tard, l'exemple de Francisque Sarcey⁴.

1.1.2. Théâtre et forme scolaire

Pourtant, cette pratique scolaire du théâtre ne s'est jamais véritablement imposée, et le théâtre à l'école est avant tout un corpus d'œuvres à lire et/ou à imiter, même si cette question de la représentation revient régulièrement, comme une problématique dont il faut tenir compte⁵. Mais la pratique théâtrale a du mal à se couler dans la « forme scolaire » (Vincent, 1980), avec ses contraintes de temps, d'espace, son souci du maintien de l'ordre scolaire et de la *discipline*⁶, qui conduit en particulier à découper des textes et des exercices

1. Et de la chanter aussi : je reviens sur cette question *infra*, p. 213.

2. Dans son étude sur l'enseignement secondaire catholique de 1850 à 1914, Louis Secondy (2001, p. 87) note que le théâtre y est considéré comme « une véritable pédagogie active », et que tous les établissements, même les séminaires, ont leur propre théâtre, qui sont notamment à la disposition des troupes de passage.

3. Sur le sujet, cf. par exemple Descotes, 1970/2005 ou Albanese, 1992.

4. Francisque Sarcey fut professeur de lettres dans les années 1850. Il raconte dans ses souvenirs une adaptation de Molière qu'il fait pour ses élèves.

5. En 1977 déjà, la revue *Pratiques* (1977a) consacrait un numéro aux « Pratiques du théâtre » (c'est le titre de la présentation d'André Petitjean), avec la collaboration du Théâtre Populaire de Lorraine, et de nombreux metteurs en scène (dont Planchon et Vitez, par exemple). Sur un plan institutionnel cette fois, les programmes actuels de première (2001) essaient de sortir du seul « genre littéraire » en intitulant l'objet d'étude consacré au théâtre « Le théâtre : texte et représentation ».

6. L'ambiguïté du terme est ici volontaire : Vincent (1980) a justement montré comment les *disciplines* sont d'abord faites pour *discipliner* les élèves (p. 40 ; c'est lui qui souligne) : « Aux plans-modèles qui régissent

pour cadrer l'enseignement. Entre l'enseignement donné dans les collèges des Jésuites ou dans les pensionnats pour jeunes filles comme celui de St Cyr, et l'école primaire ou secondaire issue des réformes de la fin du XIX^e siècle, il y a un écart considérable, qu'il ne faut sans doute pas négliger. La pratique du théâtre à St Cyr, qui ne peut être réduite aux deux célèbres pièces de Racine, mais qui comprend un répertoire dramatique important et varié (Mongenot, 2003), n'était pas disciplinaire, et s'inscrivait dans un projet éducatif pour former des jeunes filles certes pauvres, mais nobles. Il fallait donc leur apprendre à paraître en société¹, et leur donner une éducation artistique, comprenant la musique et le chant. Il ne faut pas oublier que *Esther* et *Athalie* sont des tragédies avec musique², et que les chœurs sont une partie essentielle de la tragédie. La pratique du théâtre sert donc ici des finalités éducatives particulières, qui ne sont pas celles de l'enseignement secondaire tel qu'il se construit au cours du XIX^e siècle, et pas du tout celles de l'école de la Troisième République. La discipline *français* a donc en quelque sorte récupéré et détourné le théâtre pour ne garder que les *textes* de théâtre et faire ce qu'elle sait faire de mieux : « fabriquer de l'«enseignable» », selon la formule de Chervel (1988/1998, p. 33).

Plus encore peut-être que n'importe lequel des genres littéraires scolaires, le « genre littéraire théâtral » n'est donc pas une transposition de pratiques de référence mais bien *un corpus scolaire*, articulé à des savoirs eux aussi proprement scolaires, avec leurs propres codifications et formalisations. La tragédie n'échappe pas à cette définition, et il y a donc à l'école une tragédie proprement scolaire, comme il y a une comédie scolaire voire un roman scolaire (cf. *infra*, p. 385, note 1).

l'espace scolaire et le définissent comme tel s'ajoutent les plans d'étude. [...] Pas plus que l'emplacement des meubles dans la salle de classe, la marche des études ne doit être laissée au "hasard" : elle doit être à la fois régularisée et soumise à une règle. [...] Les dispositifs adoptés pour ce faire sont la *répartition mensuelle* de chacune des matières du programme, et un *emploi du temps*, qui détermine l'importance respective à donner à chaque matière par semaine et par jour. [...] Définie en extension, ["l'organisation pédagogique" est] un programme réparti sur trois cours (ou divisions), une répartition mensuelle, un emploi du temps. Définie en compréhension c'est, dans tous les sens de l'expression, une mise au pas. »

1. Christine Mongenot (2000), qui a étudié les pratiques théâtrales à Saint Cyr, et notamment les *Conversations* et les *Proverbes* qui constituent le théâtre pédagogique de Mme de Maintenon, rappelle que si leur place est certes secondaire, ces genres scolaires ont comme fonction à la fois de fournir une leçon morale, mais aussi, en présentant « une norme langagière en action », de « favoriser l'entraînement à l'expression aisée » (p. 26) et enfin « de fournir à des Demoiselles largement coupées du monde une sorte de peinture de ce dernier » (p. 28).

2. Ce ne sont d'ailleurs pas des cas isolés : une grande partie du théâtre du XVII^e siècle est « farcie » de ballets et de concerts, au point que certains ballets finissent même par avoir une autonomie propre (Louvét-Molozay, 2002).

1.2. Le « Théâtre classique »

L'histoire de la tragédie scolaire est inséparable d'une expression souvent employée dans les textes et les manuels des XIX^e et XX^e siècles, celle de « théâtre classique ». Cette expression a eu différents usages au fil des époques, qu'il faut ici rapidement démêler, pour comprendre comment elle s'articule avec la tragédie.

1.2.1. « Qu'est-ce qu'un classique ? »

Le mot « classique » a pour origine, rappelle Barthes (1970/2002, p. 543, note 1), l'opposition que l'on faisait dans l'Antiquité entre l'auteur *classicus* et l'auteur *proletarius*, deux termes qui désignent des classes sociales ; le mot classique signifie donc étymologiquement : qui appartient au « “gratin” social », pour reprendre l'expression de Barthes. Il a été destiné à un grand avenir, notamment à l'école, puisqu'il peut s'entendre aussi comme ce qui appartient à la *classe*, au sens scolaire cette fois. Alain Viala, dans un article intitulé « Qu'est-ce qu'un classique ? » (1993) et qui propose une synthèse des emplois du terme à différentes époques, fait remonter cette polysémie à l'époque latine (p. 14 ; c'est lui qui souligne) :

Dès le latin, semble-t-il, se serait ainsi mis en place, pour le domaine des lettres et arts, une polysémie à double système lié : *la classe* (la qualité supérieure) entraînant l'usage dans *les classes* (comme objet et modèle enseigné).

Pour ce qui nous intéresse ici, deux autres choses sont à retenir de la synthèse de Viala. Premièrement que le « classique » relève d'une problématique de la *réception* : est classique ce que l'on considère comme tel aux différentes époques¹, et il convient donc d'interroger plutôt les processus de ce que Viala nomme la *classicisation*², sans perdre de vue que le corpus « classique » n'est pas stable et qu'il est sans cesse extensible, selon que telle œuvre intègre par exemple une collection de petits classiques, ou fait l'objet de thèses majeures. Deuxièmement que le « classique dit l'institution, et [que] l'institution emblématise la nation », pour reprendre la formule de Viala : aux XVII^e et XVIII^e siècles, la mise en place des classiques *français* (et non plus latins ou grecs) dans l'institution littéraire comme dans l'institution scolaire atteste de la grandeur de la France. On en a gardé l'idée d'une part que

1. La qualification a même parfois été polémique, lorsque les *romantiques* s'opposèrent aux *classiques*. Martine Jey (1998, p. 34-37) montre ainsi comment, dans un article paru dans la *Revue des Deux Mondes* en 1883 sous le titre « Classiques et Romantiques », le romantisme sert de repoussoir à Brunetière pour définir le modèle classique paré de toutes les qualités.

2. Processus qui selon lui peut être décrit en quatre phases : la légitimation, l'émergence, la consécration et la perpétuation.

les classiques relèvent de la tradition, et d'autre part qu'ils sont le fait des périodes d'apogée, au sens où l'on qualifie le siècle de Louis XIV de « grand siècle ». Ces deux connotations, l'ancienneté et la grandeur, sont encore associées au mot, comme le souligne Viala, et leur combinaison donne « comme une sorte de sens idéal du *classique* » (p. 18 ; c'est lui qui souligne).

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle au moins, l'école entend généralement par « classique » à la fois les œuvres prescrites par les programmes et en même temps le « gratin » de la littérature, c'est-à-dire les « grandes » œuvres du « grand » XVII^e siècle¹. C'est dans ce dernier sens qu'il faut entendre par exemple les « morceaux choisis de prose et de vers des classiques français » que le programme de 1852 fait entrer dans les classes. L'extension du concept dans les programmes, à partir de 1885², pose d'ailleurs un autre problème, comme le font remarquer Thiesse et Mathieu (1981, p. 96), puisqu'elle « ne mentionne pas le critère selon lequel est décerné le “label” de “classique” ». Cela dit, le problème que soulèvent Thiesse et Mathieu n'est pas véritablement propre à l'extension de la notion de classique, et la question des critères de sélection peut être posée aussi pour les écrivains du XVII^e siècle : ils n'ont jamais été tous considérés *par essence* comme des « classiques », et bien peu finalement sont entrés dans les classes, comme le montrera très bien l'exemple de la tragédie.

1.2.2. Qu'est-ce que le « théâtre classique » ?

La tragédie « classique » est entrée à l'école avec le « théâtre classique », et les deux sont longtemps indissociables. Or, là aussi, le terme classique est ambigu : dans les manuels actuels (par exemple Aubrit et Labouret, 2004, p. 238), l'expression « théâtre classique » désigne généralement le théâtre du XVII^e siècle, c'est-à-dire les comédies de Molière et les tragédies de Racine et Corneille, par opposition au théâtre *antique* ou au contraire au théâtre *moderne*. C'est donc une catégorie d'histoire littéraire. Mais pendant une grande partie des XIX^e et XX^e siècles, on désigne ainsi un recueil de pièces et/ou de scènes choisies, qui est destiné à la classe, et, qui en tant que tel, est composé des « meilleurs » textes : c'est donc une catégorie scolaire, au sujet de laquelle on retrouve la polysémie évoquée *supra*, entre le

1. Daniel Milo (1986, p. 530-531) fait remonter cette double référence en 1802, et montre comment elle s'inscrit dans la politique « classiciste » de Napoléon.

2. C'est en effet en 1885 qu'une note du programme de l'enseignement secondaire accepte de ne plus restreindre la notion de classique au seul XVII^e siècle : « Le conseil s'est demandé s'il était bon de restreindre aux classiques le choix des auteurs. Il a décidé que par le mot *classique*, il ne fallait pas entendre seulement les auteurs du XVII^e siècle, mais aussi les écrivains du XVIII^e et du XIX^e siècles. Toutefois, les professeurs ne devront les admettre qu'avec la plus grande prudence. ». La restriction disparaît d'ailleurs dans le texte suivant, en 1890, avec la suppression de la dernière phrase.

classique de la classe et le classique de l'élite. Cette catégorie ne se limite d'ailleurs pas aux œuvres du XVII^e siècle, puisque les tragédies de Voltaire, en particulier *Mérope* et *Alzire*, y figurent pendant la plus grande partie du XIX^e siècle. L'édition « classique » permet en fait de faire entrer des textes dans les classes, puisque, comme le rappelle Chervel (2006), l'habitude de renvoyer les élèves à des éditions de poche ne date que de la seconde moitié du XX^e siècle : les recueils de « théâtre classique » offrent ainsi aux élèves des œuvres choisies, et parfois caviardées, « qui satisfont à toute une série d'exigences éducatives, morales, religieuses ou politiques » (*id.*, p. 492). L'expression figure dans les listes d'œuvres et d'auteurs au programme des classes de seconde et de rhétorique, parfois accompagnée d'une parenthèse énumérant les titres¹, parfois sans aucune autre indication². Elle signale par là même les pièces qui peuvent entrer à l'école, et celles qui ne le peuvent pas, sinon sous forme d'extraits soigneusement sélectionnés. *Polyeucte*, *Esther* et *Athalie*, les tragédies « saintes »³, sont privilégiées par rapport à des tragédies plus sulfureuses, comme la *Phèdre* de Racine bien sûr, dont on ne lit que des extraits soigneusement sélectionnés, ou par rapport à certaines comédies de Molière : le *Tartuffe* par exemple n'entre dans les programmes qu'en 1880, en suscitant de vives polémiques, notamment dans les milieux catholiques⁴ (Chervel, 2006, p. 439-440).

Si les collections « classiques », qui émergent dans les années 1825-1850 (Milo, 1986, p. 532) et qui sont appelées à un grand succès, ne se cantonnent plus aux seuls auteurs du

1. Par exemple en 1851, dans le programme de rhétorique : *Le Cid*, *Horace*, *Cinna*, *Polyeucte*, *Britannicus*, *Esther*, *Athalie*, *Le Misanthrope*. C'est cette année-là que les tragédies de Voltaire disparaissent de textes officiels, mais pas encore des manuels, qui les conserveront plus longtemps. Chervel (2006, p. 435-440) a étudié la constitution de ce corpus du « théâtre classique », à la fois dans les différents textes officiels et dans les recueils des librairies.

2. C'est le cas, par exemple, en classe de rhétorique entre 1852 et 1880. Mais il est clair que l'expression renvoie à un canon assez stabilisé d'une petite dizaine de pièces (Chervel, 2006, p. 436).

3. C'est ainsi que la tradition scolaire nomme ces trois tragédies dans lesquelles la religion joue un rôle central (Chervel, 2006, p. 436).

4. Dans son *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, dont la sixième édition que je consulte date de 1927, l'abbé J. Calvet (1927b, p. 340-41) rend compte de la « très vive discussion qui dure encore » autour de l'œuvre, explique que « Molière a voulu traiter la question religieuse au point de vue social », mais qu'il aurait sans doute mieux fait de ne pas faire cette pièce : « [I]l n'appartient pas au théâtre de traiter un sujet aussi délicat et aussi périlleux ». Moins mesuré, l'auteur d'un *Manuel littéraire* (qui signe de ses seules initiales : P.M., 1885) chez un éditeur catholique écrit par exemple dans sa préface : « Une autre considération bien plus grave s'imposait à nous ; elle est relative au caractère plus que suspect de certains ouvrages indiqués dans le programme officiel. Bien naïf serait celui qui ne reconnaîtrait point là un parti pris de déchristianiser, autant que possible, l'enseignement. Autrement, comment expliquer l'inscription aux divers programmes universitaires, d'ouvrages tels que les *Provinciales*, le *Tartuffe*, les *Essais* de Montaigne, et les gigantographies de l'immonde Rabelais ? Devant ces attaques sournoises, ce serait un crime de se taire, quand on peut parler ou tenir une plume. » Cf. notamment Albanese (1992, p. 164 *sqq.*), qui montre que l'œuvre de Molière apparaît dans les manuels catholiques comme « une école de perdition morale ».

XVII^e siècle¹, l'expression « théâtre classique » va au contraire bientôt se spécialiser : à partir de 1851, les listes des programmes font référence exclusivement à Racine, Corneille et Molière, qui deviennent les seuls représentants du genre théâtral. Certes certaines tragédies de Voltaire résistent assez longtemps, notamment *Méropé*. Mais si on la rencontre encore dans les manuels et les recueils de la seconde moitié du XIX^e siècle (par exemple Feugère, 1855 ou Régnier, 1875), sa disparition des programmes en 1851 la fait tomber progressivement dans l'oubli. Lorsque Des Granges, à la suite du succès de ses différents manuels, donne en 1925 un « théâtre classique », il le restreint aux trois grands dramaturges du XVII^e siècle. Le corpus théâtral est devenu doublement « classique » : les meilleures pièces pour la classe sont celles du XVII^e siècle².

On voit donc ici comment opère la classicisation évoquée par Viala. Elle s'appuie tout d'abord sur la constitution d'un genre littéraire théâtral, qui restreint le théâtre scolaire à un corpus d'œuvres, plus facilement scolarisable et classicisable qu'une pratique artistique. Puis elle fabrique un « théâtre classique », par la consécration d'un petit noyau d'auteurs et d'œuvres dont la perpétuation est d'autant plus forte que le choix des œuvres se stabilise parfois sur d'assez longues périodes.

2. Tragédie classique et vulgates scolaires

La tragédie dite « classique » suit le même chemin : pendant une grande partie du XIX^e siècle, on appelle ainsi les tragédies des XVII^e et XVIII^e siècles, puis le sens se spécialise et le corpus se réduit, jusqu'à ne plus comporter que les tragédies de Corneille et de Racine, en tant qu'ils appartiennent au XVII^e siècle. On voit ainsi se constituer, et se modifier, ce qu'on pourrait nommer des « vulgates » scolaires, pour reprendre le terme de Kuentz (1972), qui actualisent des définitions de la tragédie. Ces vulgates procèdent par resserrements successifs, mais aussi par déplacements : si l'on observe par exemple le corpus scolaire

1. Notamment à partir de la fin du XIX^e siècle, lorsque les auteurs français entrent plus massivement dans les classes. Mais dès la seconde moitié du siècle, les « Classiques français » chez Hachette proposent, au milieu d'un grand nombre d'auteurs du XVII^e siècle, des volumes consacrés à Joinville ou Voltaire, par exemple. Le début du XX^e siècle verra l'apparition des « petits classiques », chez Hatier (en 1920), Hachette (en 1921) ou Larousse (en 1930) (Parinet, 2004, p. 321-22), et achèvera de lexicaliser l'expression, en la coupant définitivement de la référence au XVII^e siècle.

2. Il est intéressant de voir ici à l'œuvre un mouvement inverse à celui qui se lit à travers la note de 1885, qui accorde aux auteurs du XVIII^e et XIX^e le qualificatif de « classique », ce qui montre assez bien les ambivalences de l'école quant à cette notion de « classique ».

racinien, on peut en effet voir se déplacer, d'une époque à l'autre, la vulgate racinienne, de sorte que chaque configuration disciplinaire construit « son » Racine¹.

2.1. Le corpus des auteurs

Pour qui ouvre en candide une histoire un peu savante² de la littérature du XVII^e siècle, la surprise peut être de taille, si l'on en est resté à ses souvenirs scolaires : les auteurs dramatiques, y compris tragiques, sont très loin de se limiter à Corneille et Racine. Beaucoup d'autres y sont cités : Hardy, Racan, Rotrou, Honoré d'Urfé, Théophile de Viau, Georges de Scudéry, Quinault, Thomas Corneille, Claveret, La Calprenède ou Guérin de Bouscal³. Or la plupart de ces auteurs sont absents des anthologies, qui parfois ne les mentionnent même pas. Au milieu du XVII^e siècle, la tragédie est un genre en vogue, comme en témoigne par exemple le nombre de pièces publiées recensées par Jacques Scherer (1950/1956, p. 459) : 38 tragédies entre 1620 et 1629 ; 69 entre 1630 et 1639 ; puis entre 25 et 40 par décennie jusqu'à la fin du siècle.

Si l'on confronte à ces chiffres le nombre de tragédies retenues dans les programmes et les recueils de morceaux choisis depuis le début du XIX^e siècle, l'écart est incommensurable. Seul le volume de *Chefs-d'œuvre d'éloquence poétique* de Batteux fait exception, avec plus de 50 tragédies différentes et une vingtaine d'auteurs. Mais sa fonction est particulière, comme on le verra, et sa fortune scolaire ne dépasse guère la première moitié du XIX^e siècle (Pascal, 2003).

2.1.1. Dans les programmes et les recueils

Dans les programmes, dès 1803, quatre auteurs dramatiques seulement sont retenus, dont trois tragiques⁴ : Corneille, Racine, Voltaire ; la sélection des pièces est au moins aussi drastique, puisque, entre 1803 et 1880, seules dix pièces sont nommément cités par les programmes au titre du « théâtre classique » : outre une pièce de Molière, sont citées quatre pièces de Corneille, trois de Racine et deux de Voltaire⁵. Les recueils destinés à la classe reflètent bien évidemment ce choix : le *Théâtre classique* (Régnier, 1875) chez Hachette les

1. On verra des phénomènes semblables avec Balzac (cf. chapitre 9, *infra*, p. 337 *sqq.* et p. 348 *sqq.*).

2. Par exemple la somme d'Antoine Adam (1948-1956), en cinq volumes, ou, plus modeste, le *Précis* de Mesnard (1990).

3. On trouvera une liste non exhaustive mais déjà bien fournie en appendice à l'ouvrage que Jacques Scherer a consacré à la dramaturgie classique (1950/1986, p. 443-456).

4. Le quatrième est Molière, bien sûr. Cf. *supra*, p. 211, note 2.

5. Corneille : *Le Cid*, *Horace*, *Cinna* et *Polyeucte* ; Racine : *Britannicus*, *Esther* et *Athalie* ; Molière : *Le Misanthrope* ; Voltaire : *Alzire* et *Méropé*. Cf. Chervel, 2006, p. 438.

reproduit toutes, sauf l'*Alzire* de Voltaire. Mais *Méropé* est présente, alors même qu'elle n'est plus au programme depuis 1851, ce qui illustre bien l'inertie des corpus scolaires¹. Dans la première moitié du XX^e siècle, Des Granges (1925), comme on l'a vu précédemment, ne retient plus que Corneille et Racine pour la tragédie, et Molière pour la comédie. Son choix de pièces est certes plus étendu, puisqu'aux pièces habituelles, il ajoute huit titres². Mais le corpus des auteurs est réduit à la triade typique du XVII^e siècle, et le siècle est lui-même quasiment réduit à cette triade d'ailleurs, au point de devenir le siècle du théâtre, comme on l'a vu précédemment (cf. *supra*, chapitre 4, p. 159).

2.1.2. Dans les manuels de morceaux choisis

Le même phénomène de réduction du corpus se produit dans les manuels de morceaux choisis, même si la pratique des extraits laisse un peu plus de souplesse. Au milieu du XIX^e siècle, Feugère (1855) ne retient déjà, pour le XVII^e siècle, que trois noms³ (Corneille ; Rotrou et Racine) ; dans la première moitié du XX^e siècle, Chevaillier et Audiat (1927b) ainsi que Calvet (1935) ne gardent plus que Corneille et Racine. Certes, Des Granges (1910/1920) et Cahen (1922), puis surtout Chassang et Senninger (1966a) proposent quelques extraits de Mairet, de Rotrou et de Hardy, et même, pour Chassang et Senninger, en plus de ces trois auteurs, de Montchrestien, de J. de Schélandre, de Quinault et de T. de Viau. Mais ces passages très limités ne suffisent pas à renverser la tendance, d'autant que les auteurs en question sont généralement présentés comme des « initiateurs » (Chassang et Senninger, p. 74) ou des « précurseurs » (Des Granges, p. 342) de Corneille, avec lequel ils sont donc dans un rapport de hiérarchie et de dépendance. Lagarde et Michard poussent ainsi cette logique jusqu'au bout, et se contentent de *nommer* quelques contemporains de Corneille, seul auteur tragique du XVII^e siècle représenté par des extraits, avec Racine. Les anthologies des années 1980-1990 adoptent des stratégies diverses, parfois sous la responsabilité du même auteur : dans l'anthologie par siècle dirigé par Mitterand (1987a), tout un chapitre est consacré à « La tragi-comédie et la naissance de la tragédie classique »⁴, et un autre aux « Rivaux de Racine »⁵ ; dans une autre collection, toujours sous sa direction

1. D'autant que, d'après le catalogue de la BNF, l'ouvrage de Régnier est réédité de nombreuses fois jusqu'en 1903, sans modification du corpus retenu.

2. Corneille : *Le Menteur* et *Nicomède* ; Racine : *Andromaque*, *Les Plaideurs* et *Iphigénie* ; Molière : *Les Précieuses ridicules*, *L'Avare* et *Les Femmes savantes*. Il faut d'ailleurs remarquer qu'il fait ainsi l'impasse sur le *Tartuffe*.

3. Mais sont encore présents des auteurs tragiques du XVIII^e siècle, comme Voltaire.

4. Avec des extraits de J. de Schélandre, Hardy, T. de Viau, Mairet et Rotrou.

5. Avec des extraits de Pierre Corneille et de Thomas Corneille, ainsi que de Philippe Quinault.

(1981), on se cantonne à Corneille et à Racine. Ce deuxième manuel est certes d'ampleur plus restreinte (il couvre les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles), mais le choix n'en est que plus net : lorsque la place est comptée, ne restent que Corneille et Racine. D'ailleurs, les listes d'oral analysées par Veck (1997) pour les sessions 1992 à 1995 ne font *jamais* apparaître d'autres auteurs tragiques du XVII^e siècle que Corneille et Racine, ce qui permet de relativiser leur présence dans les manuels.

2.1.3. Un resserrement des œuvres

Quant au choix des œuvres retenues, il est tout aussi resserré : jusqu'en 1880, on l'a vu, les recueils de « théâtre classique » contiennent une petite dizaine de pièces. Les manuels sont plus éclectiques, mais ce sont souvent les mêmes pièces qui reviennent¹. Pour Corneille par exemple, outre les pièces prévues par le programme, et dont les manuels présentent généralement d'assez longs extraits, *Rodogune* et *Don Sanche d'Aragon* sont souvent présents dans les anthologies des années 1850-1930 (Feugère, 1855 ; Marcou, 1882 ; Des Granges, 1910/1920 ; Cahen, 1922). Cela dit, la variété et l'importance de l'œuvre de Corneille laissent un choix assez important, et il faudrait sans doute une étude plus poussée pour identifier les constantes du corpus scolaire. C'est surtout pour Racine que le fait est plus net, comme on le verra (*infra*, p. 225 *sqq.*) : le choix des œuvres est assez nettement différent selon les époques, mais il reste, pour chaque époque considérée, assez limité.

2.2. La définition de la « tragédie classique »

Quelle définition de la tragédie s'actualise dans ces divers corpus ? Si pour la première période (jusqu'à la fin du XIX^e siècle), la définition est encore assez lâche, puisque le corpus des œuvres est chronologiquement assez ouvert, dès la fin du XIX^e siècle, la tragédie classique ne s'incarne quasiment plus que dans les œuvres de Racine et de Corneille, et les auteurs tragiques contemporains ne sont que rarement cités, et jamais au programme. L'historicisation de l'approche de la littérature, qui se met en place à partir de la fin du XIX^e et qui perdure bien au-delà de la suppression du cours magistral d'histoire littéraire (cf. *infra*, p. 381, note 3), va tendre à réduire encore davantage ces premières définitions.

1. Je m'intéresse ici aux tragédies ou aux tragi-comédies (parce que la différence n'est pas toujours faite par les manuels). Mais je laisse de côté les extraits de comédie, y compris celles de Corneille ou de Racine.

2.2.1. La tragédie de l'époque classique

En effet, si la tragédie classique est celle de *l'époque classique*, le corpus se resserre encore : pour les histoires littéraires qui découpent le siècle, la seule vraie période classique est celle qui correspond à une petite partie de la seconde moitié. Pour Doumic, par exemple (1896/1900, p. 391), le vrai classicisme commence en 1660 (ce qui exclut une grande partie des tragédies cornéliennes) et se termine en 1688¹, ce qui fait que même les dernières pièces de Racine ne sont déjà plus classiques² :

La littérature classique a jeté son éclat dans un temps relativement court. Elle est le produit d'un équilibre entre toutes les forces de la société, et entre toutes les facultés de l'esprit. Cet équilibre ne pouvait que peu durer. Dans les dernières années du siècle, si les grands écrivains encore vivants conservent jusqu'au bout leur vigueur, on sent néanmoins qu'un courant nouveau se forme. Les genres s'épuisent, la préciosité renaît, les coteries reparaissent.

On trouve ainsi souvent dans les manuels de la fin du XIX^e siècle et de la première moitié du XX^e siècle cette opposition entre par exemple une « première génération des grands classiques » et les « grands artistes classiques » eux-mêmes, comme chez Lanson (1895/1968)³, ou entre « la formation de l'esprit classique »⁴ et l'esprit classique lui-même, comme chez Chevaillier et Audiat (1927b). Bref, dans cette conception historicisante de la littérature, Racine est plus *classique* que Corneille. L'opposition traditionnelle – et qui trouve vraisemblablement ses origines dans le genre rhétorique du *parallèle*⁵ – entre Corneille et Racine que formulait déjà La Bruyère⁶ et qui a donné lieu à tant de sujets de composition française et de dissertation⁷, a trouvé dans l'histoire littéraire des fondements

1. C'est l'année de la publication des *Caractères* de La Bruyère qui, selon Doumic (1896/1900), annoncent déjà le XVIII^e siècle, et ne sont donc plus classiques (p. 382) : « Chez lui en effet, l'équilibre de la pensée et de l'expression est rompu ».

2. *Esther* et *Athalie* datent respectivement de 1689 et 1691.

3. La période romantique aussi peut se diviser pour les historiens de la littérature en plusieurs « générations » : cf. à propos de Balzac *infra*, p. 382.

4. L'expression est peut-être empruntée à René Bray, dont l'ouvrage quasi éponyme date lui aussi de 1927. Cette concordance témoigne en tout cas – et au moins – des préoccupations des universitaires de l'époque en ce qui concerne le XVII^e siècle.

5. C'est aussi l'hypothèse d'Emmanuelle Mortgat-Longuet (2003), qui rappelle que « la reprise du procédé du parallèle en France au XVI^e siècle relève de ce transfert massif de divers genres littéraires traditionnels, repris pour étudier, faire connaître et célébrer les écrits et les écrivains français », et qui étudie les « lieux » qui s'attachent à la forme même du parallèle.

6. « Corneille nous assujettit à ses caractères et à ses idées ; Racine se conforme aux nôtres : celui-là peint les hommes comme ils devraient être ; celui-ci les peint tels qu'ils sont [etc.] » (La Bruyère, 1696/1995, p. 148).

7. Dans son manuel de préparation à la composition française, Clouard (1961) consacre par exemple un chapitre entier au parallèle entre Corneille et Racine, et propose une trentaine de sujets différents traitant la question, dont un tiers fait référence explicitement à La Bruyère. Quant à Chervel (1999, p. 285), il signale, dans sa présentation des sujets de baccalauréat qu'il a collectés, qu'il a préféré rapprocher les sujets portant sur Corneille et Racine, tant leur présence est massive et leur rapprochement fréquent.

historiques et donc scientifiques qui la légitiment, mais qui en même temps focalisent l'attention sur ces deux auteurs. Chervel (2006, p. 424) note combien l'école aime les parallélismes entre les « couples » d'auteurs antiques et modernes ; on a souvent fait remarquer par ailleurs (cf. par exemple Kibédi Varga, 1981 ou Halté et Petitjean, 1974) combien certains manuels bâtissaient leurs propos sur un système d'oppositions binaires (classicisme/romantisme ; romantisme/réalisme, etc.) : il est possible de relire ainsi la construction scolaire de la tragédie classique autour du couple Corneille/Racine, comme le lieu par excellence du parallélisme *et* de l'opposition, et dont l'équilibre serait rompu par l'intrusion d'autres auteurs.

2.2.2. Classique vs baroque

Cette opposition entre les deux parties du XVII^e siècle se renforce dans la seconde moitié du XX^e siècle, lorsque les travaux de Rousset (1954 ; 1961) amènent à redéfinir une grande partie de la littérature de la première moitié du XVII^e siècle en *littérature baroque*¹ : la tragédie « classique » devient par excellence la tragédie racinienne, et une bonne partie de l'œuvre de Corneille est redécouverte et recatégorisée pour devenir *baroque*, en même temps que la « tragi-comédie » s'affirme comme genre dramatique à part entière, ce qui permet de mieux rendre compte des différences entre certaines tragédies de Corneille et les tragédies de Racine. À partir des années 1980, les ouvrages scolaires tendent à définir la tragi-comédie comme un genre spécifique : Calais et Doucet (1988, p. 166-167) proposent par exemple une « classification » des œuvres de théâtre en trois genres : tragédie, tragi-comédie et comédie ; Décote (1988, p. 131) rend compte de la même manière de « la répartition des genres théâtraux » au début du XVII^e siècle ; Mitterand (1987a) signale que « l'histoire littéraire retiendra la variété des formes théâtrales (pastorales, tragédies, tragi-comédies, etc.) qui témoignèrent de la vitalité et de la richesse du genre dramatique ». Jusqu'alors, la tragi-comédie était au mieux *invisible* (ni Calvet ni Doumic par exemple n'emploient ce terme dans leur présentation de Corneille²), au pire méprisée : pour Lanson

1. Le baroque est d'ailleurs un bel exemple de la reconstruction *a posteriori* d'un « mouvement » littéraire, corrélée à la redécouverte d'un corpus de textes et d'auteurs. Mais il n'est sans doute pas inutile de souligner le glissement qui s'est opéré entre la formule que Rousset choisit pour titre : « la littérature à l'âge baroque », et le raccourci souvent employé naturalisant une « littérature baroque » Rousset (1998) lui-même est revenu sur la question.

2. Respectivement 1927b et 1896/1900. On pourrait penser qu'ils se conforment au choix de Corneille, qui a rebaptisé « tragédie » *Le Cid*, alors qu'il s'agissait à sa création d'une « tragi-comédie », sans modification majeure (Forestier, 2003, p. 15). Mais ce silence témoigne surtout du statut hégémonique de la tragédie dans l'univers scolaire, et de l'*invisibilité* de la tragi-comédie.

(1895/1968), la tragi-comédie est proche de la « bouffonnerie »¹ ; pour Abry, Audic et Crouzet (1931) elle est une « tragédie romanesque »², qui peut servir de divertissement populaire, mais qui n'a rien à voir avec les chefs-d'œuvre de Corneille (p. 180 ; je garde la présentation du manuel) :

LA TRAGÉDIE ROMANESQUE ET GALANTE. Le public qui attendait avec impatience les romans de M^{elle} de Scudéry ne renonçait pas, malgré l'exemple des chefs-d'œuvre de Corneille, à voir sur la scène des aventures et des héros galants.

1. La tragi-comédie. Longtemps après le *Cid* on applaudit encore des tragi-comédies imitées de l'Espagne [...].

2. La tragédie « tendre ». [...]

LA TRAGÉDIE PROPREMENT DITE. Pourtant, grâce à Corneille, les spectateurs étaient capables de s'intéresser aux beautés plus sévères de la tragédie véritable. [...]

Finalement, la « tragédie classique » ressemble à une peau de chagrin : plus on tente de la définir, et plus elle rétrécit, pour se réduire finalement à quelques pièces de Corneille et de Racine. Les manuels actuels pour la classe de seconde (qui comporte dans son programme une « tragédie » ou une « comédie ») proposent ainsi un choix très restreint : dans certains, les extraits de Corneille sont en minorité³ (Sabbah, 2000 ; Rincé, 2000) ; rares sont ceux qui, comme Aubrit et Labouret (2004) proposent des extraits de Voltaire (*L'Orphelin de la Chine*) et de Crébillon (*Atrée et Thyeste*) aux côtés des deux grands tragiques du XVII^e siècle ; et certains ne proposent comme « tragédie classique » que des tragédies raciniennes (Damas, 2006 ; Carpentier, 2004), parfois réduit à la seule *Phèdre*⁴ (Damas, 2006 ; ou Bigeard, 2004, par exemple).

1. « À la veille du *Cid*, le spectacle offre un singulier mélange d'extrême grossièreté et de recherche extravagante. [...] Au milieu de ces divertissements tout populaires [Lanson vient d'évoquer ce qui précède la tragédie ou la tragi-comédie, à savoir les « bouffonneries » et les « obscénités » du *Prologue* ainsi que la farce et la chanson, « souvent salées »] la tragi-comédie étale ses inventions surprenantes et stériles. [...] Les déguisements et les travestis sont la monnaie courante dans les tragi-comédies » (p. 423).

2. C'est ainsi qu'on présente souvent la tragi-comédie au XIX^e siècle, comme par exemple dans cette note de Feugère (1855, p. 77-78 ; c'est lui qui souligne), à propos de *Don Sanche d'Aragon*, dont Feugère donne deux extraits : « “Voici un poème d'une espèce nouvelle et qui n'a point d'exemple chez les anciens”, disait Corneille lui-même dans la dédicace de cette *comédie héroïque*, qui fut représentée en 1651. Le sujet est effectivement sorti tout entier de l'imagination de l'auteur ; et, pour le laisser parler encore lui-même, c'est une *pièce de pure invention*, comme *Zaïre* et plusieurs autres de Voltaire. Bien que dans cette carrière de la tragédie romanesque, si l'on peut s'exprimer ainsi, de grands succès aient été obtenus, on ne doit pas hésiter à préférer de beaucoup à ce genre celui qui, se renfermant dans les faits historiques, veut avant tout des noms éclatants et des personnages célèbres que l'on reconnaisse à la première vue. »

3. Lancrey-Javal (2004) fait exception, avec cinq extraits de Corneille contre trois de Racine. Quant à Winter (2000), il propose un groupement de textes comprenant entre autres *un* extrait de Corneille et *un* extrait de Racine.

4. Qui est d'ailleurs, juste après le *Dom Juan* de Molière, l'œuvre du XVII^e siècle la plus présentée en œuvre intégrale à l'oral de l'EAF dans les années 1990 (Veck, 1997, p. 49).

2.3. Le choix des œuvres : l'exemple de Racine

On a donc vu comment se resserraient les corpus scolaires de la tragédie classique, tandis que se spécialisait toujours davantage la définition du genre. En examinant maintenant de plus près le cas d'un auteur, en l'occurrence Racine, on peut mettre en évidence un autre processus de scolarisation, le déplacement du canon racinien selon les configurations – et les visées – disciplinaires.

2.3.1. Les « tragédies saintes »

Jusqu'au début du XX^e siècle, ce sont les « pièces saintes » de Racine qui sont les plus lues : *Esther* et *Athalie*¹ dominant sans conteste et sans discontinuer de 1803 à 1880, que ce soit dans les programmes ou dans les recueils (Chervel, 2006, p. 438). Elles ne sont talonnées que par la *Polyeucte* de Corneille, qui forme avec elle une triade « sacrée », qui n'est d'ailleurs pas sans évoquer l'invention par les Jésuites au XVI^e siècle de la « tragédie chrétienne », qui avait permis de légitimer la pratique théâtrale (Filippi, 2003). Les sujets de ces trois pièces expliquent leur grand succès scolaire : sujets tirés de la *Bible* ou des récits de vie des Saints, héroïnes pieuses et vertueuses, louanges de Dieu, tout est réuni pour l'édification des jeunes âmes, et dans les manuels de morceaux choisis, les extraits de ces tragédies voisinent avec les extraits des *Hymnes* et des *Cantiques spirituels*² du même Racine. D'ailleurs, il n'y a pas beaucoup d'autres tragédies de Racine dans les programmes jusqu'en 1880 : seule *Britannicus* appartient, comme on l'a vu, au « théâtre classique », aux côtés de quelques pièces de Corneille : toutes sont à sujet historique, le plus souvent tiré de l'histoire romaine, prodigue de belles histoires et qui permettaient des parallèles féconds avec les recueils des *Narrationes* réécrivant Tite-Live. Quant à la *Mérope* de Voltaire, elle présente l'avantage, comme le souligne Chervel (2006, p. 492) d'être une pièce « d'où l'amour est totalement absent ».

C'est en effet là, pour le XIX^e siècle et une partie du XX^e siècle, le grand problème de la tragédie classique, et particulièrement des tragédies de Racine : leurs intrigues sont le plus

1. Pour Chervel (2006, p. 438-439), *Athalie* est l'œuvre classique qui a marqué le plus les élèves au XIX^e siècle, avec *Les Fables* de La Fontaine et *L'Art poétique* de Boileau : on l'apprend par cœur, on la recopie en entier comme pensum, elle est incontournable jusque dans les établissements protestants. Il est par ailleurs remarquable qu'elle réapparaisse *explicitement* dans les programmes de première de 1941 et 1944, alors que depuis 1880, la formule retenue était « théâtre choisi » ou « théâtre » de Racine.

2. Dans Feugère (1868) par exemple, Racine fournit tout d'abord des extraits édifiants, qui précèdent les extraits de ses pièces : « Chant du matin », « Le réveil du chrétien », « Combat intérieur », « Éloge de la charité ou de l'amour de Dieu », « Bonheur des justes et malheur des réprouvés, ou L'esprit du monde et l'esprit de Dieu », « Vaines occupations des gens du siècle, ou le pain de vie ».

souvent amoureuses, et leurs personnages immoraux. Il faudrait citer en entier le développement que fait l'abbé Calvet, dans son *Manuel illustré d'histoire de la littérature* (1927b), en réponse à la question qu'il pose pour finir sa notice sur Racine : « Le théâtre de Racine est-il immoral ? » La page entière est un modèle d'argumentation concessive¹. On se contentera ici de sa conclusion (p. 374) :

Osons dire que l'art le plus achevé que la France ait connu – celui de Racine – a parfois quelque chose de trouble, d'inquiétant et de maladif. Il n'est pas, comme celui de Corneille, une source de grandeur morale.

2.3.2. Le peintre des passions

Le Racine du XX^e siècle est tout autre². Les pièces « saintes » ont semble-t-il longtemps résisté³, mais le Racine du XX^e siècle est le peintre des passions, « le grand peintre de l'amour » (Doumic, 1896/1900, p. 342). Les extraits des manuels en témoignent. Des Granges (1910/1920) choisit dans *Andromaque* le monologue d'Hermione flottant entre l'amour et la haine que lui inspire Pyrrhus, puis, sous un intitulé évocateur : « Racine, peintre de la jalousie », présente deux autres extraits : dans le premier, tiré de *Bajazet*, Roxane met en demeure le prince Bajazet de choisir entre elle et la princesse Atalide ; dans le second, tiré de *Mithridate*, un vieillard jaloux veut arracher à sa jeune fiancée son secret. Lagarde et Michard (1951/1970) ne proposent à leur tour que des scènes d'aveu ou de jalousie, sous des titres souvent évocateurs : « l'aveu de Phèdre », « la jalousie de Phèdre », « Bérénice renoncera-t-elle à Titus ? » ; et ils proposent eux aussi les deux passages sélectionnés par Des Granges, extraits de *Bajazet* et de *Mithridate*. Chevaillier et Audiat, qui organisent leurs chapitres en rubriques, proposent pour les tragédies raciniennes « La peinture de la passion », avec une scène d'*Andromaque*, et une scène de *Bérénice* ; la deuxième rubrique, « Le sens de la poésie antique », semble suggérer un autre angle d'approche, mais prolonge en réalité cette peinture des passions avec la longue scène de *Phèdre* avouant à Œnone son amour pour Hippolyte. On pourrait multiplier les exemples.

On voit ainsi se construire la vulgate racinienne du XX^e siècle, assez différente de celle du siècle précédent. Si Chevaillier et Audiat (1927b) font encore une place à « la poésie religieuse » (p. 679) de Racine en proposant à la lecture le second *Cantique*, cette partie de

1. Elle est en annexe 10.

2. Isabelle de Peretti (2001) montre à travers une étude de quelques manuels du XIX^e et du XX^e siècle que les problématiques concernant l'œuvre de Racine se sont profondément modifiées.

3. Elles sont encore présentes dans le recueil de Des Granges en 1925, ainsi que dans la cinquième édition, qui date de 1947. Et, on l'a vu, *Athalie* est revenue au programme en 1941 et 1944.

l'œuvre du dramaturge est même passée sous silence dans les anthologies des années 1980-1990, qui se contentent généralement d'évoquer dans la notice biographique la « fin de vie édifiante » (Décote, 1988, p. 225) et les deux « pièces bibliques » (Mitterand, 1987a, p. 236) de Racine.

3. Amphitextualité et caractérisation du genre

L'étude du corpus des auteurs et des œuvres qui constituent, comme on vient de le voir, la – ou plutôt les – vulgates scolaires ne peut cependant suffire à rendre compte du processus de scolarisation d'un genre comme la tragédie classique. À l'école, les œuvres et les textes sont en effet rarement isolés, et les extraits eux-mêmes sont pris dans des réseaux de solidarités textuelles avec d'autres œuvres, et/ou de solidarités disciplinaires avec tel ou tel exercice (composition française, commentaire, dissertation, explication de texte, etc.) ou telle ou telle pratique (lecture, écriture, par exemple). Ce sont ces solidarités que nous allons maintenant examiner, pour voir dans quelle mesure elles caractérisent et reconstruisent le genre de la tragédie classique, dans des configurations disciplinaires différentes.

Cette question des *solidarités* dans lesquelles sont pris les textes, si elle n'est pas propre à l'école (on peut la retrouver dans les bibliothèques ou dans les librairies, par exemple), me semble être à l'école une problématique essentielle, parce que constitutive de la forme scolaire : programmes, manuels, découpage par heures de cours, tout tend à *poser* des textes les uns à côté des autres, de façon parfois réfléchie (dans le cas des groupements de textes par exemple), ou de façon parfois plus aléatoire (la succession des textes dans les parties « exercices » des manuels, par exemple). Or ces solidarités textuelles influent non seulement sur l'image qu'on a des genres, sur leur délimitation, comme on le verra justement avec la tragédie, mais aussi sur leur construction, comme on le verra avec le cas de Balzac.

Je les décrirai donc comme un autre mode de rapport possible des textes entre eux, à côté des cinq types de relations transtextuelles définies par Genette (1982, p. 11-12) : la métatextualité (relation d'un texte à un autre texte dont il parle, sans nécessairement le citer) ; l'hypertextualité (« relation unissant un texte B [...] à un texte A [...] sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire »), la paratextualité (relation du texte avec ce qui l'entoure), l'intertextualité (relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes), et l'architextualité (relation qui unit un texte à des catégories générales, par exemple

le genre). À ces types de relations, j'ajoute donc celle qui relie un texte à un ou plusieurs textes à côté desquels il est *posé*, relation qui n'est pas purement paratextuelle (puisque chacun des textes peut aussi être accompagné d'un paratexte), mais qui est d'ordre contextuelle et que je nomme, sur le même modèle et pour désigner spécifiquement ce type de « contextualité » : l'*amphitextualité*¹. C'est donc l'amphitextualité de la tragédie classique qui est l'objet de ce qui suit.

3.1. Des modèles rhétoriques à imiter

La configuration disciplinaire dans laquelle entre d'abord la tragédie classique est celle des humanités, marquée par les langues anciennes et la rhétorique. Or, si l'on excepte la pratique scolaire du théâtre évoquée *supra* (p. 212), la tragédie a été longtemps utilisée essentiellement pour servir de modèles aux discours français. Cet usage est d'ailleurs favorisé par les liens² étroits qui unissent depuis longtemps la rhétorique et la tragédie classique, « produit tout à fait caractéristique d'une civilisation profondément rhétorisée », comme le rappelle Kibédi Varga (1988, p. 85) qui montre que la tragédie classique est un des lieux de rencontre privilégié entre rhétorique et poétique : elle mêle éléments narratifs et persuasifs, en privilégiant cependant la visée persuasive (et donc les genres du judiciaire et du délibératif plus que l'épidictique). Dans la tragédie, poursuit Kibédi Varga, « la part de la narration est restreinte, elle reste largement cachée et elle n'existe que pour créer une situation rhétorique plus forte et plus directe (judiciaire-délibérative) qui cherchera à communiquer au public des émotions, en particulier celles de la crainte et de la pitié » (*id.*, p. 85).

D'ailleurs, les théoriciens de l'époque classique sont pleinement conscients de ces liens entre le théâtre et la rhétorique (Kibédi Varga, 1970/2002, p. 111)³ :

1. C'est le sens du préfixe *amphi*, autour de, que je retiens ici ; mais la proximité sémantique avec les « amphis » de l'université ou du lycée ajoute au terme une connotation scolaire qui n'est pas déplacée.

2. Sans compter bien sûr la formation rhétorique des auteurs tragiques, bien mise en évidence par exemple dans le cas de Racine, dont on possède un cahier d'extraits et de notes de lectures consacré à Tacite et Quintilien et datant de ses années de formation à Port-Royal (cf. Declercq, 2003). Cf. aussi les travaux de Francis Goyet (par exemple 2003), qui étudie l'influence de l'enseignement de la rhétorique sur les auteurs dramatiques du XVII^e siècle.

3. Kibédi Varga (1970/2002, p. 113-125) montre d'ailleurs que certaines tragédies (*Phèdre* davantage que *Les Juives*) suivent une logique rhétorique, et que leur structure d'ensemble, comme leur microstructure, relèvent du discours : la macrostructure d'une part peut être reformulée en termes rhétoriques (si l'on considère que l'*exposition* est une forme d'*exorde* et de *narration*, l'*intrigue* de *confirmation*, la *crise* et le *dénouement* de *péroraison*) ; les microstructures (que constituent les différents discours des personnages) correspondent avec les parties du discours (les discours prononcés dans l'*exorde*, la *narration* et la *péroraison* relèvent davantage du *démonstratif*, et ceux prononcés dans la confirmation davantage du *judiciaire* ou du *délibératif*).

Pour Grimarest comme pour Marmontel, l'œuvre théâtrale se rattache à l'éloquence, quand bien même elle n'est pas à vrai dire affaire de la persuasion. Le rôle et la tâche de l'acteur ne diffèrent pas essentiellement du rôle et de la tâche de l'orateur, le théâtre est « éloquent », et la pièce de théâtre est en effet, dans une large mesure, « un discours fait pour toucher l'auditeur ».

3.1.1. Le recueil de Batteux

C'est Batteux, une fois de plus incontournable, qui inaugure – ou du moins qui institutionnalise – ce nouvel usage scolaire et qui « enrôle [...] dans un emploi pédagogique », pour reprendre l'expression de Michèle Rosellini (2005, p. 20), les auteurs de tragédie. Il ne restera pas un cas isolé, et nombreux sont les manuels et les traités qui recourent au théâtre tragique pour décrire les figures de la rhétorique du discours, comme le rappelle Jean-Noël Pascal (2003, note 14, p. 101).

C'est en 1780, l'année de sa mort, que Batteux publie un recueil destiné aux élèves de la classe de rhétorique, *Chefs-d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs, ou Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres, suivis d'une table raisonnée, dans laquelle on définit et on indique les différentes figures qui s'y rencontrent*. Ce manuel est réédité plusieurs fois au moins jusqu'en 1827, selon le catalogue de la BNF. L'édition que je consulte date de 1821, et le sous-titre précise encore qu'il s'agit d'une *nouvelle édition augmentée de Polyeucte, Esther et Athalie, tragédies chrétiennes*.

L'objectif de Batteux est clairement exposé dans sa préface¹, dont je reprends ici les arguments principaux. Il s'inscrit tout d'abord dans une finalité assez nouvelle en cette fin de XVIII^e siècle : apprendre à écrire en français, alors que l'essentiel des exercices rhétoriques, et notamment le discours, se faisait encore en latin (Chervel, 2006). Voici ce qu'affirme Batteux (p. 3) :

1. M. Rosellini (2005) démontre de façon très convaincante, en analysant notamment l'« Avertissement préliminaire » de la *Table raisonnée des différentes figures* qui figure en fin de volume, et qui est, dit-elle, une sorte de mode d'emploi de l'anthologie, que la lecture que Batteux fait de Racine (par opposition aux autres tragiques, et notamment Corneille) dans cet ouvrage n'est pas une lecture *rhétorique*, mais *poétique*, et qu'il instrumentalise le savoir rhétorique pour convier l'élève à imiter, non le texte même de Racine, mais son commentaire : les extraits de Racine sélectionnés par Batteux relèvent essentiellement du discours pathétique, qui, « à la différence du discours argumentatif, n'a pas à être imité. Le théâtre de Racine est donc par excellence un *texte à lire* et à apprécier. [...] Le savoir rhétorique doit être mis au service de la lecture de la poésie, au lieu que la lecture de la poésie serve à la formation rhétorique » (p. 26 ; c'est elle qui souligne). Cela dit, il me semble que cela n'est pas incompatible avec la thèse que je formule, pour plusieurs raisons : la restauration de la rhétorique au cours du XIX^e siècle a certainement minoré, à l'école et sur ce point du moins, l'influence de Batteux d'autant que, si Batteux a contribué à modifier le rapport de l'école au texte et à la littérature, comme on l'a déjà signalé, cela s'est fait dans un processus à long terme : le discours français restant longtemps un exercice important, l'usage prévu par Batteux n'est pas nécessairement celui qu'en font les maîtres, ou les élèves ; d'ailleurs, comme je l'ai rappelé, d'autres manuels, après Batteux, utilisent les tragiques – y compris Racine – comme modèles de discours.

Il faut aussi que les jeunes gens sachent écrire et composer en français : c'est en français que s'exprime le prédicateur dans la chaire, et l'orateur au barreau.

Or, poursuit-il, les modèles qu'on propose (généralement des oraisons funèbres) sont à la fois trop parfaits et trop sérieux, si bien qu'ils ennuiement les élèves qui leur préfèrent encore les discours latins (*id.*, p. 4) :

Mais sur quels auteurs français doivent-ils chercher à se former ? L'on apprend en rhétorique les Oraisons funèbres de Bossuet, de Fléchier, de Mascaron. Ces oraisons sont à la vérité sublimes et vraiment éloquentes ; mais les jeunes gens, trop légers pour donner l'attention qu'elles demandent, et trop peu formés encore pour saisir la disposition et l'enchaînement de toutes les parties, retournent avec plaisir à leurs Discours latins, où, sans effort, tout l'ensemble vient comme de lui-même se placer et se développer sous leurs yeux. On ne peut donc douter que des Discours français, choisis sur le même plan, ne soient les plus convenables aux jeunes orateurs ; il n'y a que le choix qui puisse embarrasser.

Les auteurs tragiques français sont donc la solution à ce problème de modèles rhétoriques français (*ibid.*) :

En réfléchissant sur ces morceaux admirables d'éloquence et de sentiment répandus dans nos auteurs tragiques, j'ai souvent regretté que les jeunes gens dans leurs classes n'en pussent tirer aucun avantage.

Certes, continue Batteux, la lecture des tragiques présente certains risques, mais qu'il faut mesurer (*ibid.*, p. 4-5) :

Je suis bien loin de blâmer l'université qui leur en a sagement interdit la lecture. Ce ton mou et passionné, ces sentiments tendres et langoureux qui règnent dans nos drames, et, si je puis parler ainsi, l'air de feu qu'on y respire n'est que trop capable d'enflammer les jeunes esprits déjà bouillants par eux-mêmes, et susceptibles de ces sortes d'impressions. Mais cependant tout y est-il également dangereux ? Ne peut-on pas, en laissant le poison, exprimer ce qu'il y a de pur, et de salutaire, et en former une nourriture saine et exquise ? L'amour qui semble être l'essence du corps et de l'intrigue de nos pièces n'y infecte pas tous les détails, les plus beaux sont très souvent ceux qu'il n'amollit point ; ceux où l'on reconnoît la voix de la religion, de la nature et de l'humanité : de pareils morceaux, loin d'être funestes, peuvent devenir d'un prix inestimable, et c'est dans cette confiance que nous les présentons à la jeunesse.

Batteux offre donc à ses lecteurs un ensemble de tirades et d'extraits de scènes, choisis, expurgés, parfois présentés par une courte phrase de contextualisation, ou simplement par un titre (par exemple : « Remords de Phèdre après avoir accusé Hippolyte », p. 120), et qui peuvent contribuer à l'enseignement du discours. Cet usage scolaire de la tragédie explique

que Batteux, outre Racine, affectionne particulièrement les harangues des héros cornéliens¹, mais d'autres auteurs tragiques sont convoqués dans son recueil, qui ne se cantonne pas aux « grands » tragiques, mais, dans la tradition des traités de rhétorique, mêle des écrivains de statuts différents (*ibid.*, p. 5-6) :

Les auteurs tragiques les plus célèbres, Corneille, Racine, Crébillon, Voltaire, sont les sources dans lesquelles nous avons puisé : nous voulions même borner ce recueil à leurs seuls ouvrages, mais d'autres auteurs nous présentent tant de morceaux dignes des plus grands maîtres, tels que du Belloy dans le Siège de Calais, Gresset dans sa tragédie d'Edouard, la Harpe dans Varvick, Électre, etc., que nous avons cru devoir en adopter plusieurs dans cette collection.

Et, pour signifier encore davantage combien il s'inscrit dans la tradition de la rhétorique scolaire, Batteux poursuit (*ibid.*, p. 6) :

Toujours attentifs à nous modeler sur le recueil latin, nous n'avons inséré dans cet ouvrage ni narrations, ni descriptions : tous les livres composés sur la rhétorique en sont remplis, et nous avons craint d'ailleurs de rendre ce Recueil trop considérable et trop volumineux. On n'y trouvera que des discours, et chaque discours est précédé d'une note propre à en faciliter l'intelligence, aussi claire et aussi courte qu'il nous a été possible de la rendre.

3.1.2. La tragédie comme modèle de discours rhétorique

L'objectif est donc clair, et l'usage scolaire des extraits de tragédies proposés tout autant : servir de modèles pour l'apprentissage des principales figures de rhétorique, en vue du discours français, l'un des fleurons de la classe de rhétorique, le seul sujet en français du concours général qui s'ouvre en 1747 et que Napoléon remet à l'honneur après la parenthèse révolutionnaire². Le discours français, dans sa version la plus aboutie, est réservé à l'élite des lycées parisiens et versaillais, mais, à partir de 1856, les académies de province organisent elles aussi des « concours académiques », dans lesquels le discours français semble bien représenté (Chervel, 1999, p. 219). Et tout au long du XIX^e siècle, le discours français est « l'exercice majeur de l'enseignement du français en classe de rhétorique » (Chervel, 2006, p. 646). Son influence est énorme, jusqu'au XX^e siècle (*id.*, p. 646) :

Il est inscrit dans tous les plans d'études jusqu'en 1902 ; et il est de retour en 1925 au programme de la première qui reste en vigueur jusqu'en 1947. L'importance qu'aura revêtue cet exercice pendant deux siècles dans l'histoire de notre enseignement ne saurait donc être sous-estimée. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, c'est

1. Quitte à les détourner, comme le montre M. Rosellini (2005, p. 24) : le fameux « Discours de Cinna aux conjurés » est présenté par Batteux comme une harangue alors qu'il est, dans la pièce de Corneille, à la seule destination d'Émilie, la maîtresse de Cinna, puisque Cinna lui rapporte (ou invente) ce discours pour calmer ses doutes sur la préparation de la conjuration, en dressant un tableau héroïque de son action.

2. Il disparaît de 1793 à 1801 : Chervel, 2006, p. 639-641.

en partie avec le discours français qu'auront été formées à la parole publique, à l'expression écrite et au grand style les élites de la nation.

Les extraits de tragédies sont donc choisis pour servir de modèle aux élèves, voire pour aider les professeurs à fabriquer des « matières », puisque le discours est en grande partie un exercice d'amplification, comme le montrent assez clairement les sujets collectés par Chervel (1999), qui occupent parfois une page entière, en double colonne. Le recueil de Noël et Delaplace (1804/1805) poursuit cette tradition et, sur 51 « discours et morceaux oratoires » du volume poésie¹, propose 43 extraits de tragédies, ainsi répartis : 18 extraits de Racine, 5 de Corneille, 4 de Voltaire, ainsi qu'un ou deux extraits de Arnault, Chénier, Crébillon, Lafosse, La Harpe, Latouche, Le Franc de Pompignan et Legouvé, dont une grande partie est tombée dans l'oubli scolaire depuis longtemps. Seuls 8 textes ne sont pas extraits des tragiques : on trouve par ailleurs, parmi quelques poèmes divers, deux extraits du *Lutrin* de Boileau et une fable de La Fontaine² qui, décidément, sont tous deux incontournables. Les relations amphotextuelles entre les extraits placent donc nettement la tragédie du côté de l'éloquence et du discours : dans cette optique, ce n'est pas tant le genre littéraire « tragédie » qui compte que le genre disciplinaire « morceaux oratoires ». Dans une configuration disciplinaire toute tournée vers les humanités classiques et la rhétorique, les tragédies classiques offrent des « morceaux de composition », pour reprendre la catégorie de Noël et Delasalle, que j'ai redéfinie dans le premier chapitre (cf. *supra*, p. 56) comme des *genres disciplinaires*. Pour le dire autrement, les solidarités disciplinaires qui relient les tragédies à d'autres morceaux oratoires priment en partie sur la construction d'un genre « tragédie classique », réduit à quelques pièces édifiantes, et on lit longtemps *Phèdre*, *Bérénice* ou *Le Cid* non en lecture intégrale, comme cela est possible (et recommandé) avec les tragédies « saintes », mais en extraits, pour des raisons tant pratiques que morales.

Et ce n'est sans doute pas un hasard si, sur les 31 extraits de Racine présents dans Noël et Delaplace (1804/1805), seuls 3 sont tirés d'*Esther* ou d'*Athalie* : d'une certaine manière, il y a deux modes d'existence disciplinaire pour la tragédie dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle, liés à des pratiques et des visées disciplinaires différentes. La tragédie peut être lisible dans son intégralité, avec des finalités essentiellement morales : c'est le cas des tragédies « saintes » ; elle peut n'être lisible que par extraits, avec des finalités d'apprentissage : c'est le cas des « morceaux d'éloquence » qu'on tire de n'importe quelle

1. Auxquels il faut ajouter six « discours traduits des trois tragiques grecs ».

2. Discours du « Paysan du Danube au Sénat romain » : livre XI, fable VII.

tragédie, fût-elle très mineure (comme le sont les tragédies de Légouvé, de Latouche, etc.), ou considérée par ailleurs comme contraire à la morale (*Phèdre* par exemple). Dans le premier cas, l'amphitextualité, réelle ou virtuelle, place la tragédie du côté des textes édifiants à lire ; dans le second cas, elle place les extraits du côté des textes rhétoriques à imiter.

Cette tradition scolaire des tragédies comme réservoir possible de morceaux oratoires n'est pas propre au Noël et Delaplace. Au milieu du XIX^e siècle, le manuel de Feugère pour les classes de lettres (1855) fait par exemple le choix, lui aussi, d'extraire de Racine et de Corneille, entre autres auteurs tragiques, un grand nombre de tirades et de discours. Et le manuel à destination des classes de grammaire (Feugère, 1868) n'est pas en reste, ce qui peut paraître plus surprenant, puisque le discours français est un exercice réservé aux grandes classes. Il me semble justement que cela montre bien le poids de la tradition scolaire : même lorsque les extraits des auteurs tragiques n'ont pas directement vocation à servir de modèles d'écriture, ces extraits de discours – tirades, monologues – sont encore majoritaires : sur 31 extraits de tragédies de Racine¹ proposés par ce manuel, une moitié est nettement constituée de tirades dont l'objectif est de convaincre, de persuader, de conseiller, de supplier, de remercier aussi, ou de maudire ; une dizaine de passages correspond à des *narrations*, exercice de rhétorique plus propre aux petites classes (la mort d'Hippolyte, par exemple, mais aussi le récit de sa défaite par Mithridate, etc.) ou, plus rarement, à des dialogues sans véritables tirades² ; enfin, six extraits, parfois un peu plus longs, sont réservés aux deux tragédies « saintes » de Racine, *Esther* et *Athalie*.

Discours et narrations : là sont les deux morceaux de choix des recueils scolaires, en ce qui concerne les auteurs tragiques. Et cette tradition scolaire perdure longtemps, voire semble se renforcer lorsque l'ouverture du corpus scolaire aux auteurs des XVIII^e et XIX^e siècles, après 1880, laisse moins de place aux auteurs du XVII^e siècle. Marcou (1920) fait quasi exclusivement ces choix : sur neuf extraits de tragédies de Corneille, huit sont des tirades ou des monologues ; pour les tragédies de Racine, sept sur huit ; quatre sur quatre pour les

1. On trouve bien sûr, à côté de ces extraits de tragédies, quelques hymnes et cantiques (cf. *supra*, p. 225 sq.), ainsi qu'un extrait des *Plaideurs*.

2. Kibédi Varga (1970/2002, p. 111) considère cependant que « les scènes dialoguées ne constituent très souvent qu'une situation particulière du discours : celle où l'auditoire se compose d'une seule personne ». Il faut par ailleurs préciser que les discours pouvaient inclure des passages narratifs, voire des passages plus dialogués, et donc ne pas être homogènes discursivement, comme le montrent par exemple les annales de concours généraux. Cf. en annexe 11, deux copies avec des choix discursifs très différents, la plus homogène n'ayant d'ailleurs que le second prix (« L'Inca Athualpa à ses juges », *Annales*, 1825, p. 232 sqq).

tragédies de Voltaire, etc. L'amphitextualité a changé (le manuel est une anthologie chronologique), sans que disparaisse la tradition des genres rhétoriques.

3.1.3. Des textes à lire et à admirer

Les manuels de la période suivante sont nettement plus variés, et l'on peut sans doute y voir le changement de configuration disciplinaire en œuvre depuis la fin du XIX^e siècle, qui construit la lecture comme nouvel exercice scolaire (Jey, 1997), et conduit à voir dans la littérature des textes à lire et à admirer, et non plus à imiter. Les extraits de tragédies proposés dans les manuels (Chevaillier et Audiat, 1927b ; Calvet, 1935 ; Des Granges, 1936) sont plus souvent des passages dialogués, dans lesquels la place des tirades est beaucoup moins importante. Seul Braunschvig (1920/1958) propose encore, pour Corneille du moins, quasi exclusivement des monologues et des tirades, ainsi qu'un assez grand nombre dans Racine (le récit de la mort de Britannicus ; les hésitations d'Andromaque, le discours de Mithridate à ses fils ; etc.). Et Des Granges (1910/1920), dans son recueil pour les classes de lettres, traite différemment Corneille et Racine : Racine, chez lui comme chez tous les autres auteurs, est devenu davantage peintre des passions (cf. *supra*, p. 226) que faiseur de discours ; quant à Corneille, les extraits qu'il en propose sont essentiellement des monologues et des tirades. Par ailleurs, la lecture psychologisante que l'on fait de Racine n'épargne pas Corneille, et certains manuels choisissent les extraits qui mettent en scène les conflits de sentiments amoureux (dans *Le Cid*, ou dans *Horace*, par exemple : Des Granges, 1936 ; Chevaillier et Audiat, 1927b).

3.2. Amphitextualité et reconfigurations des genres

Cette question de l'amphitextualité, et donc des solidarités textuelles et/ou disciplinaires dans lesquelles sont pris les textes à l'école, me semble être un outil précieux pour mieux décrire et comprendre les reconfigurations scolaires des genres. On peut en mesurer les effets si l'on étudie le corpus et les caractérisations des tragédies classiques dans deux configurations disciplinaires différentes : une qui favorise l'approche historique et valorise le « Grand siècle », dans les années 1930-1970 ; une qui met en avant l'approche générique et l'intertextualité, dans les années 2000.

3.2.1. Solidarités d'histoire littéraire

Dans la plupart des manuels du XX^e siècle, et ce jusque dans les années 1970, la tragédie classique est inscrite dans une histoire littéraire qui commence au XVI^e siècle, avec la

Cléopâtre de Jodelle. Lanson (1954), par exemple, qui rassemble des notes de cours pour son *Esquisse d'une histoire de la tragédie française*, consacre sa première leçon à définir le tragique, puis passe directement dans sa deuxième leçon au théâtre du moyen âge, avant de consacrer la troisième à « la naissance de la tragédie française » (p. 8). Si Lanson n'ignore pas les tragiques grecs (il en est question par exemple dans la première leçon, ou bien à propos des traductions qu'en font les érudits au XVI^e siècle), il n'en a cependant aucunement besoin quand il s'agit d'écrire l'histoire de la tragédie classique¹. On retrouve des choix identiques chez Des Granges (1910/1942), dans son *Histoire de la littérature française*, qui présente ainsi le théâtre au XVI^e siècle (il s'agit du sommaire détaillé de son chapitre ; je reprends ses choix typographiques) :

1° La Tragédie. – Dans les collèges, on joue des tragédies *latines* ; on représente des traductions *françaises* de tragédies italiennes et grecques.

2° Étienne Jodelle donne en 1552 la première tragédie originale en français ; il fait jouer sa *Cléopâtre* au collège de Boncour. – Dans cette œuvre, tirée de Plutarque, on trouve déjà les éléments essentiels de la tragédie classique. Parmi ses contemporains, il faut citer *Jean de la Péruse*, *Jacques Grévin*, etc.

En même temps, la *théorie* de la tragédie est formulée par *J.-C. Scaliger* en 1561.

3° Robert Garnier, magistrat, compose sept tragédies qui ont déjà l'accent cornélien, et dont les plus célèbres sont *Porcie* (1568), *Cornélie* (1574) et *Les Juives* (1580). Le style en est oratoire et très énergique.

Je ne m'attarde pas sur cette présentation, assez typique de cette historicisation de la littérature que j'ai déjà signalée à plusieurs reprises : la tragédie de Jodelle est décrite par rapport à ce qui suivra, et vaut surtout parce qu'on y trouve « déjà » ce qui caractérisera la tragédie classique ; de la même manière, les tragédies de Garnier *annoncent* Corneille ; quant à Scaliger, qui est l'auteur de « la poétique la plus étendue et la plus complète qui sera jamais mise en chantier ; une œuvre ambitieuse qui envisage la poésie sous tous les angles, historique, esthétique, critique et même technique » (Magnien, 1990, p. 66), il est réduit à être le théoricien d'un genre qui, dans le fond, n'est pourtant pas encore né². Cette propension de l'histoire littéraire scolaire à « raconter des histoires sur la littérature » au lieu

1. C'est aussi le choix de Jacques Morel (1964), dans son ouvrage sur *La Tragédie*, qui évoque les traductions des tragiques latins et grecs du XVI^e siècle dans son introduction, mais dont le premier chapitre est consacré à « La tragédie humaniste de Jodelle à Montchrestien ».

2. Mais qui *devait naître*, si l'on suit Des Granges (1910/1942, p. 275), qui conclut ainsi la page qu'il consacre justement à Scaliger, dans une envolée mi-lyrique, mi-darwiniste (cf. aussi *supra*, p. 95) : « Pourquoi ces théories eurent-elles un si grand succès, sinon parce qu'elles arrivaient à leur heure ? Il ne s'agit pas de savoir, en effet, si les trois unités étaient ou non dans Aristote ; le nom comme l'autorité d'Aristote n'y auraient rien fait, si le genre qui se préparait de si loin ne se fût organisé de lui-même par une sorte de sélection, pareil à un être qui s'adapte à son milieu. La tragédie classique naît dans une représentation de collège et dans une *Poétique* de pédant, comme une herbe entre deux pavés. Mais en vain les anciens genres ne voulaient pas mourir ; en vain d'autres, tels que la *pastorale* et le *drame irrégulier*, à la Shakespeare, semblaient pousser de plus vigoureux jets : seule l'humble tragédie devait s'épanouir et vivre. »

de « penser théoriquement ses propres démarches » (Goldenstein, 1990, p. 66) a souvent été soulignée (par exemple Béhar, 1988 ; Béhar et Fayolle, 1990 ; Perez, 1997 ; etc.).

Quelles sont les conséquences de ces solidarités d'histoire littéraire sur la conception du genre « tragédie » ? Elles sont de plusieurs ordres, me semble-t-il.

Tout d'abord, en inscrivant la tragédie dans une histoire littéraire positiviste fondée sur l'évolution, qui, comme l'écrit Goldenstein (1990, p. 61), « met en scène et ordonne selon une série d'oppositions (avant/après ; premier plan/second plan/arrière-plan : grands/petits/*minores*...) des objets déjà donnés selon un classique découpage spatio-temporel : la France du moyen âge au XX^e siècle », on valorise à l'extrême la tragédie classique, aux dépens de ce qui l'a précédée, qui ne faisait que l'annoncer, et de ce qui lui succède, qui ne peut être que sous le signe du déclin voire de la dégénérescence, pour reprendre la métaphore naturaliste. Je ne m'attarde pas sur le sujet, maintes fois exploré (par exemple Halté et Petitjean, 1974 ; Nataf, 1975 ; Vernier, 1977 ; ou plus près de nous, Béhar et Fayolle, 1990)¹. Mais il est évident, pour en rester à ce qui nous intéresse ici, que dans cette perspective, Corneille, moins classique, est d'une certaine manière moins grand : Des Granges lui consacre 22 pages, contre 28 à Racine ; Calvet (1935) présente 2 extraits de tragédies de Corneille, en 9 pages, contre 4 de Racine, en 16 pages², etc. Pour Doumic (1896/1900, p. 245), Corneille a les défauts de son époque, encore presque primitive et pas assez classique, si on lit entre les lignes :

L'écrivain, chez Corneille, est inégal comme l'auteur dramatique. Son style est souvent obscur et confus, pompeux jusqu'à l'emphase, alambiqué jusqu'au galimatias : certaines pointes, et des pires qu'on sache, sont de Corneille. Mais ces défauts viennent en partie du temps ; les qualités de Corneille ne viennent que de lui. [...] Enfin, c'est partout une énergie et une vigueur qui n'ont pas été dépassées : dans cette langue encore rude, la pensée prend un singulier relief, et le vers est frappé en médaille³.

1. C'est aussi contre cette « représentation parfaitement cohérente et continue des phénomènes créateurs » qu'Henri Béhar (1988) propose de concevoir la production littéraire « comme une suite de fragments discontinus », dans lesquels existent ce qu'il nomme des « trous noirs », « des ensembles littéraires [...] en rupture totale », pour lesquels il propose le concept de « littérature » (p. 9-10).

2. Cela peut paraître peu par rapport à l'ensemble du manuel. Mais Calvet précise pour chacun des deux auteurs que, leur théâtre « étant entre toutes les mains » (p. 297), il se contente de quelques extraits caractéristiques. Le déséquilibre n'en est pas moins réel.

3. On peut comparer avec le jugement de Doumic (1896/1900, p. 344-345) sur Racine, élogieux sans perfidie ni réserve : son style est caractérisé par « l'élégance, la pureté, l'harmonie » ; il « rend leur signification » aux mots usés ; c'est en un mot « le plus classique de nos poètes ».

La deuxième conséquence est en partie corrélée à la précédente : dans cette conception historiciste et hiérarchique, ce qui caractérise la tragédie classique est sa pureté, et donc tout particulièrement les normes et les règles : les manuels mettent ainsi en avant la règle des trois unités ou les bienséances. Des Granges (1910/1942), par exemple, consacre à chaque fois une page à « Corneille et les règles d'Aristote » (p. 362), et « Racine et les règles » (p. 495) et, pour tous deux, c'est la première chose qu'il met en avant dans sa présentation. Avant tout, la tragédie classique est affaire de règles, auxquelles Lagarde et Michard (1951/1970, p. 94-96) consacrent trois pages, qui se terminent ainsi, dans cet éloge lyrique et empreint de morale (ce sont eux qui soulignent) :

[S]auf lorsqu'elles ont servi d'armes à des rivaux jaloux, loin de constituer une gêne néfaste pour nos grands classiques, les règles ont été *fécondes* et *créatrices*. Elles ont pu embarrasser la conscience scrupuleuse de Corneille, elles ne l'ont pas empêché d'écrire ses chefs-d'œuvre, et elle ont été le cadre parfait de la tragédie racinienne. Elles représentent d'abord la contrainte que le génie créateur doit s'imposer à lui-même pour éviter la pente de la facilité : une œuvre est plus grande des difficultés vaincues. Et surtout, sous leur apparence arbitraire, elles ont aidé l'idéal classique à prendre conscience de lui-même et à se réaliser. Enfermée dans l'étroit réseau des unités et des bienséances, la tragédie se resserre et s'intériorise, gagne en *intensité* et en *profondeur*, révélant ainsi son caractère essentiel, qui est de placer « les événements hors du temps et de l'espace, dans le cœur humain » (Lanson). Les règles sont le creuset d'où est sortie la tragédie classique.

Une troisième conséquence tient en l'image du genre qui se dégage. C'est tout d'abord un genre avant tout français, pris dans une histoire essentiellement française : on a vu que Lanson (1954) commence ses leçons avec le moyen âge, et surtout le XVI^e siècle. Chez Des Granges (1910/1942) les tragédies latines sont évacuées aussitôt que convoquées, et elles sont là uniquement pour évoquer le goût de la tragédie des humanistes, qui deviennent ainsi les dignes précurseurs des classiques ; les quelques tragédies grecques mentionnées le sont par les traductions qu'elles ont suscitées, ou parce qu'elles ont servi de source à Racine. Encore Des Granges précise-t-il que « le respect avec lequel Racine parle des anciens a souvent donné le change sur son originalité », avant de montrer tout ce qui les sépare. Coupée d'une partie de son histoire, la tragédie classique se retrouve isolée dans ce petit morceau du XVII^e siècle qui voit son « apogée », et les liens qu'elle entretient avec les autres genres (en particulier la tragi-comédie, mais aussi la comédie-ballet, la comédie, etc.), ainsi qu'avec l'institution littéraire de son époque, sont ignorés, minimisés ou suspects. C'est ainsi que les tragédies de Corneille sont essentiellement évaluées selon deux critères principaux. Le premier est leur degré de classicisme : *Le Cid* est certes pour Lagarde et Michard (1951/1970, p. 103) une « tragi-

comédie », mais « cette tragi-comédie est en fait notre première véritable *tragédie classique*, et reste l'une des plus grandes ». Le second les évalue en fonction de leur pureté, en quelque sorte, c'est-à-dire de leur capacité de distance avec les genres « romanesques » et « mélodramatiques »¹ dévalorisés que sont la tragi-comédie et la comédie héroïque : Des Granges (1910/1942) présente ainsi *Nicomède* (p. 360 ; c'est lui qui souligne):

Corneille, qui venait de donner *Rodogune* et *Héraclius*, pièces vraiment *mélodramatiques*, et *Don Sanche*, d'un genre tout nouveau, revient avec *Nicomède* à la pure tragédie, fondée sur l'analyse des caractères et le jeu des sentiments. Mais qu'on ne s'étonne pas d'y trouver une certaine liberté de style qui sent la *comédie héroïque* de la veille, et un dénouement quelque peu romanesque.

3.2.2. De nouvelles amphotextualités : langage dramatique et notion de « tragique »

Les solidarités textuelles dans lesquelles sont prises les tragédies classiques dans les manuels actuels de seconde sont assez différentes, et présentent de ce fait une autre vision du genre, un autre point de vue. La tragédie prend place dans le cadre de l'objet d'étude : « Le théâtre : les genres et les registres (tragique et comique) ». Or la plupart des manuels de seconde proposent une organisation en séquences, suivant les objets d'étude, qui échappe donc à la stricte chronologie², et qui construit une ou plusieurs autres amphotextualités à la tragédie.

L'histoire littéraire n'est pas nécessairement oubliée, mais elle ne se cantonne plus à l'histoire de la tragédie française. On replace la tragédie dans une histoire plus large et plus lointaine, qui commence dans l'antiquité et se poursuit jusqu'au XX^e siècle (Sabbah, 2000 ; Aubrit et Labouret, 2004 par exemple), mais en occultant cette fois la tragédie du XVI^e siècle et la *Cléopâtre* de Jodelle, origine du genre selon les histoires littéraires du début du siècle. Dans cette optique, la tragédie classique n'est plus qu'une des actualisations possibles d'un genre « tragédie » capable de se renouveler au travers des siècles³. Il ne s'agit plus tant de mettre en avant la « pureté » de la tragédie classique, ni son « évolution », que de montrer en quoi elle est ancrée dans son époque, tout en empruntant certains de ses sujets à l'antiquité (histoire et mythologie) : de ce fait, la tragédie est souvent placée à côté de la comédie classique, dans une amphotextualité qui fait dialoguer Racine et Molière (Rincé,

1. Sur le modèle de la « pureté » racinienne. Cf. par exemple Doumic, 1896/1900, p. 340 : « En quoi consiste la nouveauté de la tragédie de Racine ? C'est dans la réaction contre le genre héroïque et romanesque qui avait prévalu pendant la première partie du siècle ».

2. Même s'ils retrouvent l'organisation chronologique pour certains chapitres ou certaines parties.

3. Parallèlement à la comédie, dont les variations sont aussi objet de travail : cf. par exemple Aubrit et Labouret, 2004.

2004, par exemple), définissant non plus seulement une *tragédie* classique, mais un *théâtre* classique, avec ses règles et ses enjeux politiques et sociaux. On suit ainsi les transformations de ce théâtre classique avec la comédie du XVIII^e siècle, puis le drame romantique, envisagés dans une perspective résolument historique, comme le signale par exemple cet objectif assigné à un chapitre dans Rincé (2004, p. 202) : « Comprendre comment, au XVIII^e et XIX^e siècles, la comédie et le drame romantique renouvellent les formes du théâtre classique ».

On touche ici à une autre forme d'amphitextualité, celle qui rapproche des « genres » dramatiques, dans une perspective plus formelle qu'historique, encouragée d'ailleurs par le texte du programme, qui confronte « tragique et comique ». Un manuel de méthodes (Labouret, 2007) met par exemple face à face sur une double page un monologue cornélien (tiré d'*Horace*) et un passage dialogué extrait d'une scène du *Bourgeois gentilhomme*, avec ce chapeau introducteur (p. 212 ; c'est lui qui souligne) :

Dans la tragédie comme dans la comédie, l'**action dramatique** est centrée sur un **conflit**. Les personnages **s'affrontent** sur la scène en raison de rivalités individuelles, de divergences morales, de conflits de génération ou de luttes pour le pouvoir.

La différence entre ces deux **genres dramatiques** tient à leurs **registres** autant qu'au **milieu social** des personnages représentés. Les héros de **tragédie** (texte A) ne partagent pas la condition des personnages de **comédie** (texte B).

Dans cette optique, la tragédie est replacée dans un cadre plus large, celui des genres dramatiques, dont elle n'est qu'une actualisation possible. On retrouve cela dans d'autres manuels, qui mettent en avant le « langage théâtral », pour reprendre par exemple l'expression d'Aubrit et Labouret (2004, p. 224) : ce manuel consacre d'ailleurs une « fiche » aux « Pouvoirs du langage théâtral », en ouverture d'un chapitre qui porte ce titre, et qui est le premier chapitre d'une partie consacrée au théâtre. Ce ne sont donc pas tant les règles tragiques ni les caractéristiques historico-formelles de la tragédie qui sont privilégiées, mais quelques catégories d'analyse du texte théâtral (la parole comme action ; l'équivocité du langage ; la double énonciation, les didascalies, etc.), en grande partie empruntées aux théories du théâtre de la seconde moitié du XX^e siècle, qui ont renouvelé l'approche des genres dramatiques (Ubersfeld, par exemple, notamment 1977/1982 et 1981/1996). Dans ce cadre, les monologues tragiques restent des morceaux de choix, mais l'approche en est renouvelée par l'approche énonciative : ils ne fonctionnent plus comme des modèles d'écriture, mais comme des passages où peut se lire de manière privilégiée le

langage théâtral. C'est ainsi par exemple que Lancrey-Javal (2000, p. 80) introduit un chapitre consacré aux monologues classiques et modernes (c'est lui qui souligne) :

Le dialogue théâtral représente, par un échange de paroles, les relations tissées entre les personnages. C'est, par définition, une parole dédoublée : un personnage parle à un autre personnage. Quand, seul sur la scène, un personnage parle à haute voix (mais n'est pas censé s'adresser directement au spectateur), ce qu'il dit est encore une **parole dédoublée : il se parle à lui-même**. Le **monologue** traduit la division intérieure du personnage, en proie au doute, déchiré par ses sentiments contradictoires.

Certains manuels tissent également un troisième réseau amphitextuel, encore un peu différent des deux premiers, en privilégiant une solidarité – qui repose sur les phénomènes d'intertextualité propres à ces textes – autour des mythes entre la tragédie « classique », tragédie antique et tragédie du XX^e siècle. Ce n'est pas seulement affaire d'histoire littéraire : il ne s'agit pas tant de reconstituer une chronologie que de donner à la tragédie classique et moderne sa place dans une sorte de généalogie textuelle. Ce sont donc d'autres solidarités textuelles qui sont mises en œuvre, et qui montrent l'inspiration antique et mythologique de la tragédie classique¹, ainsi que des tragédies du XX^e siècle². Sabbah (2004, p. 218) présente ainsi un tableau synthétisant « la reprise des mythes antiques dans la tragédie », d'Eschyle à Anouilh, et la version précédente du manuel (2000) proposait deux groupements de textes « autour du mythe d'Œdipe » (Sophocle, Corneille et Cocteau) et « autour du mythe d'Électre » (Eschyle, Sophocle, Euripide, Giraudoux et Sartre). Aubrit et Labouret (2004, p. 308 sqq.) consacrent un chapitre au mythe d'Électre, d'Eschyle à Yourcenar. Ces rapprochements entre les versions antiques des mythes et leurs réécritures classiques ou contemporaines sont devenus courants, et ne se cantonnent pas à la classe de seconde. En première L, dans le cadre de l'objet d'étude « les réécritures », plusieurs manuels proposent des réécritures de mythes antiques (par exemple Ulysse dans Rincé, 2007 ou Orphée dans Aubrit et Labouret, 2007). En terminale, le premier objet d'étude en « lettres » est justement

1. Au risque d'une lecture tendancieuse : Suzanne Saïd (2003) a montré combien différent les conceptions antiques et classiques des mythes, et combien le contexte du texte tragique est radicalement différent dans l'antiquité et au XVII^e siècle : pour les Grecs, la tragédie est marquée par un contexte indissolublement religieux et politique, et le mythe est partie intégrante de la réalité. Pour le XVII^e siècle, la coupure entre le mythe et la réalité permet qu'on rejette le mythe du côté de l'art, de l'imaginaire. Le domaine du mythe, poursuit-elle, est celui des « lettres humaines », sciences inférieures subordonnées à la religion.

2. L'épreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique prévoit à partir de 1996 (cf. *Bulletin Officiel* spécial n° 10 du 28 juillet 1994) un programme d'auteurs et/ou d'œuvres, renouvelable chaque année, pour le sujet III (la dissertation) et la liste d'oral. En 1998-1999, il est ainsi mentionné pour les séries générales (ES, S et L) : « Le mythe antique dans une œuvre théâtrale du XX^e siècle (cette œuvre sera librement choisie par le professeur de la classe) ».

les « Grands modèles littéraires (ainsi que les mythes qui peuvent s’y manifester) » : dans ce cadre, l’*Œdipe-Roi* de Sophocle, par exemple, a déjà été mis au programme.

Cette inscription des tragédies classiques dans une intertextualité à la fois antique et contemporaine, à l’œuvre par exemple aussi dans certaines éditions de poche à destination des classes¹, se fait autour de la notion de « tragique », catégorie d’analyse essentielle de notre lecture moderne de la tragédie. C’est d’ailleurs le « tragique » et non la « tragédie » qui est au programme de seconde, et, comme l’affichent Aubrit et Labouret (2004, p. 322) en titre d’une de leur fiche « contextes », « La tragédie est morte, vive le tragique ! ». Pourtant, cette lecture « tragique » de la tragédie classique ne va pas de soi : Georges Forestier (2003, p. 303-304) rappelle que la notion de tragique est une notion socio-historiquement *construite*, inventée à partir des tragédies grecques par des écrivains et philosophes allemands au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècles, « pour tenter de rendre compte des apories de la pensée de la condition humaine », et reprise par les essayistes français du XX^e siècle « qui développeront à leur tour une pensée du tragique en puisant aussi chez Racine ». La notion de *tragique*, telle qu’elle est définie actuellement est donc inconnue des auteurs de tragédie classique, et le *tragique* racinien ne correspond à notre conception moderne du tragique que par ce que Forestier nomme une « illusion rétrospective » (p. 312) : « la tragédie racinienne ne recherche pas le tragique, au sens où nous l’entendons aujourd’hui, mais le tragique au sens d’exacerbation des émotions c’est-à-dire, à proprement parler, le pathétique. » Et, poursuit-il (p. 322), « si le tragique racinien semble si bien correspondre à notre perception moderne du tragique, c’est peut-être que les modalités de composition de ses tragédies donnent l’illusion d’une inéluctabilité des événements et par là l’illusion d’une fatalité tragique ».

La démonstration de Forestier est étayée et convaincante, et débouche sur une conclusion de nature à conforter la thèse défendue dans cette recherche, à savoir que les genres littéraires scolarisés sont des *constructions* disciplinaires. Il montre en effet que la corrélation généralement établie entre moments de « crise » et création de tragédies, qui voit dans certaines périodes un âge d’or de la tragédie, grâce à des conditions historiques favorables,

1. Par exemple dans l’édition de *Phèdre* de Racine dans la collection « Lire et voir les classiques », chez Presses Pocket (1677/1992), qui propose, outre le texte de Racine, la *Phèdre* de Sénèque et l’*Hippolyte* d’Euripide, ainsi qu’un dossier comprenant des extraits de la *Phèdre* de Georges Fourest et le *Thésée* de Gide.

est « une pétition de foi »¹, mais ne repose sur rien de solide, et que le corpus de la tragédie classique est une construction qui relève d'un processus de réception, dans lequel l'école joue un rôle essentiel (*id.*, p. 311) :

En érigeant une partie de l'œuvre de Corneille et toutes les pièces de Racine en modèles inégalés du genre tragique, étendards du « Grand Siècle » et preuves incontestables que les modernes sont supérieurs aux anciens, les hommes du XVIII^e siècle ont mis en place une perspective dans laquelle s'est engouffrée l'institution scolaire : il n'est de tragédie en France que chez Corneille (plus exactement quatre ou cinq pièces de Corneille) et chez Racine. Du coup, qui oserait faire valoir aujourd'hui, autrement que du bout des lèvres, que l'on n'a cessé d'écrire et de monter des tragédies – et en très grand nombre et avec succès – jusqu'à la fin du XIX^e siècle, je dis bien du XIX^e siècle ?

Et Forestier compare la construction du corpus « tragique » classique au processus qui a mené à la construction du corpus des tragédies antiques (*ibid.*, p. 311-312) :

En somme, Voltaire, certains de ses confrères et les institutions académiques et scolaires ont joué depuis la fin du XVIII^e siècle un rôle voisin de celui qu'avaient joué Aristophane (partiellement), Aristote, puis les écoles de rhétorique et les philosophes alexandrins : en faisant des trois plus célèbres tragiques grecs les étendards des plus riches heures d'une Athènes triomphante et inquiète, et en les présentant comme modèles, dignes d'être étudiés, les uns et les autres ont créé une illusion rétrospective, que la disparition des manuscrits qui étaient peu ou pas étudiés dans les classes n'a fait qu'accentuer. Ils ont contribué à la constitution du corpus canonique de « la tragédie grecque » à laquelle s'est réduite toute la tragédie grecque, comme Voltaire, Marmontel, l'Académie française et l'« École » ont fabriqué une tragédie française – celle de Corneille (en partie) et Racine –, érigée depuis le XIX^e siècle en tragédie tragique. Les Grecs du IV^e siècle comme les Français du XVIII^e ont fabriqué leurs propres périodes tragiques et ont légué à la postérité cette périodisation.

Cette « illusion rétrospective » qui voit donc dans Corneille et surtout dans Racine les deux plus éminents représentants de la « tragédie classique », et qui conduit à une relecture « tragique » de leur œuvre, au sens moderne du terme, est renforcée par l'amphitextualité de certains manuels, qui mettent en avant l'intertextualité avec les tragédies de l'antiquité et celles du XX^e siècle. Elle contribue à une lecture scolaire des tragédies du XVII^e. Elle permet surtout d'éclairer les phénomènes de sélection du corpus scolaire, et la sur-représentativité d'une œuvre comme *Phèdre*, à la fois mythologique et tragique.

1. *Id.*, p. 311. Il ajoute : « En ce domaine, la quête passionnée des corrélations du tragique est de l'ordre de la foi : qui cherche des corrélations les trouve nécessairement. En ce domaine, comme en beaucoup d'autres secteurs des sciences humaines, poser la question de l'existence d'un phénomène, c'est apporter la réponse. »

Conclusion

L'étude des corpus scolaires de la tragédie classique, genre qui semble pourtant bien stabilisé à l'école, et depuis longtemps, montre en réalité combien chaque configuration disciplinaire a construit et reconstruit « sa » tragédie classique, donnant ainsi naissance à plusieurs vulgates scolaires, mouvantes selon les usages disciplinaires. La première période a construit un double corpus : aux discours et morceaux oratoires extraits des tragédies et destinés à servir de modèles d'écriture, s'ajoute ainsi le corpus des trois « tragédies saintes », pièces édifiantes destinées à la lecture, dont l'usage est essentiellement à chercher du côté des finalités morales de la discipline et dans sa construction d'un corpus d'auteurs français capables de rivaliser avec les auteurs antiques. La deuxième configuration disciplinaire qui se met en place au tournant des XIX^e et XX^e siècles privilégie un corpus de morceaux à lire et à admirer, davantage tourné vers les grands sentiments : passions raciniennes et idéaux cornéliens. Actuellement, le corpus scolaire met davantage en valeur l'intertextualité de la tragédie classique, en la faisant dialoguer avec les auteurs tragiques antiques ainsi qu'avec le *tragique* du XX^e siècle, au risque d'ailleurs de relire le corpus classique avec une catégorie qui lui est, dans son sens actuel, inconnue.

Cette analyse des corpus tragiques scolaires nous a conduit à observer que l'école construit des vulgates, réduisant peu à peu les auteurs de tragédies classiques aux deux seuls Corneille et Racine, et à une dizaine de pièces. Il nous a surtout permis de voir comment les extraits des tragédies classiques construisent des points de vue différents sur le genre de la tragédie, selon les textes aux côtés desquels ils sont posés. J'ai ainsi proposé de construire une notion spécifique pour désigner ces phénomènes de « contextualité » courants dans l'univers scolaire, qui juxtapose textes et groupements de textes : l'amphitextualité permet de décrire ces réseaux de solidarités textuelles dans lesquels sont pris les textes, ici la tragédie classique, qui présente différentes facettes selon le contexte dans lequel sont placés les pièces et les extraits choisis.

CHAPITRE 7. UN GENRE ÉPHÉMÈRE : LE BIOGRAPHIQUE AU LYCÉE

Un genre naît, grandit, atteint sa perfection, décline et enfin meurt !.
Ferdinand Brunetière (1890/2000), *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, p. 38.

Introduction

À côté d'un genre ancien et à l'apparente stabilité, le « biographique » fait figure de météore : apparu pour la première fois sous ce nom dans les programmes de première de 2001, il a en disparu lors du remaniement du programme en vigueur à la rentrée 2007 (*Programme de 1^{ère}*, 2006) : seule demeure l'autobiographie (pour les classes de 1^{ère} L), genre davantage stabilisé. Cette disparition fait de ce genre un de ceux dont l'existence scolaire a sans doute été la plus courte, et cette fulgurance mérite qu'on s'y attarde, dans la mesure où l'apparition et la disparition de genres littéraires à l'école sont des phénomènes somme toute assez rares, qui permettent de voir à l'œuvre et d'analyser les processus de constitution des corpus de textes dans la discipline français, et leurs enjeux.

Je vais donc, à travers une analyse des textes officiels qui prescrivent le biographique ainsi qu'à partir d'un dépouillement de manuels de première, montrer que le corpus est en tension entre des genres dont le statut scolaire est très hétérogène, et que ses frontières sont brouillées, ce qui peut expliquer en partie sa rapide disparition. Cette analyse est complétée par une enquête par questionnaires menée auprès d'enseignants de lycée, qui a comme objectif de comprendre comment ils se sont ou non emparés de ce nouveau genre, et comment ils l'ont actualisé dans leurs classes : les choix qu'ils font pour constituer leurs corpus montrent bien la domination d'une partie du corpus « biographique »

(l'autobiographie notamment) au détriment d'une autre partie pourtant constitutive du genre scolaire (le journal intime par exemple) – domination qui peut également expliquer le resserrement du programme de 2007 autour de l'autobiographie.

1. Le biographique dans les programmes de première entre 2001 et 2007

Les programmes de 2001 qui ont institué le biographique dans le paysage scolaire en ont fait l'un des objets d'étude communs à toutes les classes de première, quelle que soit la filière (technologique, technique ou générale) ou la série (S, ES, L, STG, etc.). C'est dire son importance : dans les séries STG par exemple, il est l'un des *quatre* objets d'étude obligatoires, à côté du théâtre, de la poésie et des genres argumentatifs ; en L, il compte parmi les sept objets d'étude que comporte la série¹. Mais cette importance affichée masque mal les incertitudes des textes officiels (programme et accompagnements) concernant sa définition, sa délimitation et son intérêt. Ce sont ces flottements que j'étudierai tout d'abord, en tant qu'ils témoignent des tensions dans la discipline.

1.1. Le biographique est-il un genre ?

À côté de l'épistolaire ou du théâtre et dans un programme qui fait des « genres et registres » un de ses axes majeurs, *le* biographique semble bien, avec son article défini, être lui aussi un genre. C'est d'ailleurs ainsi que le présentent les documents d'accompagnement de 2001, du moins dans la rubrique *Genres* (p. 14) :

On doit souligner en particulier que le genre biographique est un ensemble qui, des mémoires à l'autobiographie en passant par les biographies proprement dites et par le roman (auto)biographique, compte, de Plutarque à Chateaubriand, de D'Aubigné, Retz et Saint-Simon à Rousseau, Beauvoir et Sartre, ou de Vallès et Proust à Céline, une foule d'œuvres majeures. En outre, ce genre représente aujourd'hui une part très importante des lectures.

Mais un autre passage de ces mêmes documents d'accompagnement présente les choses autrement : dans le chapitre qui lui est spécifiquement consacré, le biographique n'est pas cette fois considéré comme un genre, mais comme un « domaine », qui « englobe une très large part des textes » (p. 46) ; il est d'ailleurs question à plusieurs reprises *des* « genres du

1. Aux trois déjà cités, il faut ajouter « un mouvement littéraire et culturel », facultatif en STG, mais obligatoire en ES, S et L ; « l'épistolaire » et « les réécritures » sont quant à eux propres à la série littéraire.

biographique » ou *des* « formes du biographique »¹, voire de « l'écriture biographique » (p. 46 et 47).

Il y a donc des différences notables entre ces différents passages, sur la façon de nommer et de catégoriser ce nouvel objet d'étude : le biographique est tantôt un « genre », tantôt un « domaine ». Cette hésitation est conforme à la définition du genre telle qu'elle est proposée par cette même rubrique *Genres* des documents d'accompagnement, qui signalent la possible polysémie du terme et qui en prennent acte² :

Les genres offrent un cadre d'identification et de classement des textes et des œuvres selon les principales catégories qui les caractérisent. Cependant, la notion présente aussi des difficultés théoriques. En effet, le terme de « genre » est appliqué parfois à des ensembles très vastes (le théâtre, la poésie, par exemple) ; parfois, au contraire, à des formes fixes de définition très stricte (par exemple, le sonnet, la ballade, etc.).

Par ailleurs, cette ambivalence possible du terme « genre » fait écho aux questions qui traversent plusieurs des champs disciplinaires de référence de la discipline : que ce soit en littérature, en linguistique, chez les théoriciens de la lecture ou chez les didacticiens du français, le genre est un objet à interroger, dont la définition est problématique, mais dont on ne peut pas réellement se passer.

Cependant, que l'on considère le biographique comme un « genre » ou comme un « domaine » ne joue que sur le *niveau* de catégorisation adopté. Dans les deux cas, le biographique est bien une catégorie générique à part entière, sinon homogène du moins cohérente, que l'on peut donc définir et circonscrire : voyons ce qu'il en est de sa définition et de sa délimitation dans les programmes de 2001 et leurs accompagnements.

1.2. Des frontières brouillées

Un autre flottement est présent dans les textes officiels concernant la définition et la délimitation du biographique : entre le programme de 2001 et les deux rubriques des documents d'accompagnement le concernant (la rubrique *Genres* p. 14-15 et la rubrique *Le biographique* p. 46-48), il y a des écarts voire des divergences.

1. Comme dans le programme d'ailleurs.

2. Cf. aussi *supra*, chapitre 3, p. 120 *sqq.*

1.2.1. Les trois listes institutionnelles¹

Trois listes de « genres biographiques » sont en effet à considérer : l'une est donnée dans le programme, et les deux autres dans les documents d'accompagnement, dans deux rubriques différentes. Voici ces listes, dans l'ordre suivant : 1. programme ; 2. documents d'accompagnement, rubrique *Genres* (p. 14) ; 3. documents d'accompagnement, rubrique *Le biographique* (3a p. 46 et 3b p. 47).

1. récits de vie, mémoires, journal intime, biographie, autobiographie, roman autobiographique.

2. des mémoires à l'autobiographie en passant par les biographies proprement dites et par le roman (auto)biographique, [...], de Plutarque à Chateaubriand, de D'Aubigné, Retz et Saint-Simon à Rousseau, Beauvoir et Sartre, ou de Vallès et Proust à Céline.

3a. La littérature abonde en formes d'écriture biographique, soit à référent biographique vrai ou revendiqué comme tel, soit imitant le récit à référent biographique vrai : biographies, autobiographies, journaux intimes, mémoires, récits de vie, romans autobiographiques, romans biographiques, autofictions.

3b. Parmi les nombreux textes qui relèvent de ce domaine, on peut signaler :

– des œuvres majeures, notamment des mémoires (de Retz, Saint-Simon, Chateaubriand, Beauvoir...) ; des autobiographies (Rousseau, *Confessions* ; Musset, *Confession d'un enfant du siècle* ; Sartre, *Les Mots*) ; des biographies mais aussi des biographies fictives et des romans biographiques (Flaubert, « La légende de saint Julien l'Hospitalier » dans *Trois Contes* ; Maupassant, *Une vie* ; M. Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*) ; enfin des romans autobiographiques qui sont légion mais au premier rang desquels figurent des œuvres de Vallès, Proust, Céline ;

– des compléments : les formes du journal et de la biographie, fréquentes dans les lectures, voire dans l'écriture des élèves, ne comportent pas d'œuvres aussi marquantes, mais peuvent être abordées *via*, par exemple, Gogol, *Le Journal d'un fou*, A. Frank, *Journal...* On peut constater la présence de cet usage dans d'autres littératures européennes, et en dialogue avec des cultures orientales : par exemple H. Hesse, *Siddhartha*. De même, la littérature contemporaine offre nombre de mémoires et récits autobiographiques comme les récits de A. Ernaux ;

– des documents : tableaux et triptyques ou bas-reliefs sur la vie de saints, portraits peints mettant en scène les traits essentiels d'une vie, films ; enfin, la presse abonde en articles à caractère biographique.

1.2.2. Genre littéraire ou pratique culturelle ?

Une première divergence tient à la délimitation du champ dans lequel on inscrit ces genres : la liste du programme et la rubrique « genres » des accompagnements ne comprennent que des genres littéraires ; au contraire, la rubrique « biographique » intègre des genres

1. Institutionnelles et non officielles, puisque les documents d'accompagnement, à la différence des textes publiés au *Bulletin Officiel*, n'ont pas de statut officiel *stricto sensu*. Sur ce point, cf. Daunay, 2003b et *infra*, p. 263, note 7.

appartenant à d'autres domaines socio-discursifs (la presse) ou artistiques (la peinture). Un autre passage de ce même chapitre (p. 46) l'indique d'ailleurs très explicitement :

Ce domaine [le biographique] ne se borne donc pas à un ou deux genres (comme la biographie et l'autobiographie), mais englobe une très large part des textes, ainsi que des œuvres picturales et cinématographiques.[...] Ainsi, l'étude de textes littéraires se trouve ici au carrefour de pratiques culturelles multiples. Un tel objet d'étude permet particulièrement de dépasser l'aporie apparente de l'opposition entre un usage utilitaire du français et un usage culturel esthétique.

Genre littéraire ou pratique culturelle, le cadre d'analyse n'est pas le même, et les enjeux scolaires sans doute non plus.

1.2.3. Une liste de genres instable

Une deuxième divergence vient de ce que les genres composant le biographique ne sont pas tout à fait les mêmes dans ces trois listes : aux six genres présents dans la liste du programme (« récits de vie, mémoires, journal intime, biographie, autobiographie, roman autobiographique »), les documents d'accompagnement ajoutent le « roman biographique », l'« autofiction », la « biographie fictive », sans compter les « documents » iconographiques. Or, si l'un des ajouts – *l'autofiction* – ne change pas grand chose à la délimitation du biographique (puisque le terme, dont l'usage s'est d'ailleurs répandu dans la presse ces dernières années, est souvent considéré comme un synonyme récent et moderne de « roman autobiographique »¹, et qu'en tout cas le genre qu'il désigne est incontestablement associé à l'autobiographie), il n'en est pas de même pour le « roman biographique », qui ouvre des perspectives assez différentes : les œuvres proposées par les accompagnements sont à cet égard étonnantes, puisqu'il s'agit par exemple d'*Une Vie* de Maupassant ou de *La légende de St Julien l'Hospitalier* de Flaubert. Comme le faisait remarquer Vassevière (2002, p. 12) :

À ce titre, « *le biographique* » engloberait tout roman qui, comme *Eugénie Grandet* ou *Madame Bovary*, conduit le protagoniste jusqu'à sa fin, mais aussi les romans « de formation », du *Père Goriot* à *Bel-Ami*.

On verra d'ailleurs que ce genre du « roman biographique » a eu assez peu de succès dans les manuels, et guère plus chez les enseignants interrogés.

1. C'est le choix par exemple de Philippe Gasparini (2004), qui veut ainsi « restituer au genre » désigné par le concept *autofiction* « son historicité, son évolution et sa place dans l'horizon d'attente des lecteurs depuis au moins deux siècles » (p. 13). À l'opposé, Vincent Colonna (2004) fait de l'autofiction le genre de la « fabulation de soi », de la « mythomanie littéraire » (p. 13) dont le grand ancêtre est *L'Histoire vraie* de Lucien de Samosate. On voit bien comment chaque généalogie construit un genre *autofiction* différent.

1.3. Une catégorie ambivalente

Catégorie aux contours flous dès sa naissance, le biographique au lycée est aussi traversé de tensions qui viennent s'ajouter aux ambiguïtés des textes officiels pour complexifier encore la question.

1.3.1. Le biographique écartelé entre biographie et autobiographie

Une première tension est liée à la délimitation même du genre : le rapprochement des deux « familles » de genres qui le composent (écrits biographiques et écrits autobiographiques) ne va pas de soi : biographie et autobiographie ne sont pas toujours considérées comme appartenant au même champ disciplinaire¹ ; l'une et l'autre s'opposent quant à leur énonciation, l'une privilégiant la troisième personne, l'autre la première ; enfin (*last but not least*), la culture scolaire connaît l'autobiographie (cf *infra*, p. 253 *sqq.*), mais feint d'ignorer la biographie², quand elle ne la méprise pas, dans la tradition structuraliste qui refuse de s'intéresser à la vie de l'auteur³, et qui fait du *Contre Sainte Beuve* de Proust son credo⁴.

Dans une étude sur les fonctions de la biographie à travers l'histoire de la discipline, Violaine Houdart-Mérot (1999) souligne ainsi la « mise à l'écart de l'auteur » (p. 38) :

[À] observer les épreuves de baccalauréat depuis 1970 et les *Instructions* de 1981 surtout, mais aussi les arrêtés de 1986-1988, l'institution semble avoir opté pour une approche globalement structuraliste face aux textes littéraires. Notamment, l'épreuve de commentaire composé depuis 1970 repose sur le postulat que le texte littéraire (choisi hors programme) peut être interprété en dehors de toute contextualisation. Les outils de lecture, qui deviennent très nombreux à partir de 1981, répertoriés sous le terme de « notions » empruntées à la rhétorique, à la narratologie ou à la

1. On a vu que dans la classification Dewey par exemple, comme dans bon nombre de librairies, la plupart des biographies sont classées en histoire, et la plupart des autobiographies en littérature : cf. *supra*, chapitre 5, p. 198 *sqq.*

2. Un numéro assez récent du *Français Aujourd'hui* (1999) prend le contre-pied de ce mépris pour la biographie, en titrant justement *La vie de l'auteur*. Francis Marcoin (1999) y fait d'ailleurs une relecture de Sainte-Beuve et de Proust, pour montrer à quel point l'opposition dans laquelle on les enferme est réductrice.

3. Même si le même Barthes qui proclama en 1968 « La mort de l'auteur » (Barthes 1968/2002, p. 40) inventa quelques années plus tard les « biographèmes » dans sa préface à *Sade, Fourier, Loyola* (Barthes 1971/2002b, p. 705-706) : « Le plaisir du Texte comporte aussi un retour amical de l'auteur. L'auteur qui revient n'est certes pas celui qui a été identifié par nos institutions (histoire et enseignement de la littérature, de la philosophie, discours de l'Église) ; ce n'est même pas le héros d'une biographie. [...] Car s'il faut que par une dialectique retorse il y ait dans le texte, destructeur de tout sujet, un sujet à aimer, ce sujet est dispersé, un peu comme les cendres que l'on jette au vent après la mort [...] : si j'étais écrivain, et mort, comme j'aimerais que ma vie se réduisît, par les soins d'un biographe amical et désinvolte, à quelques détails, à quelques goûts, à quelques inflexions, disons : des "biographèmes" dont la distinction et la mobilité pourraient voyager hors de tout destin et venir toucher, à la manière des atomes épicuriens, quelque corps futur, promis à la même dispersion ; une vie "trouée", en somme ».

4. Une relecture – critique – du *Contre-Sainte Beuve* est au cœur du dernier ouvrage de Dominique Maingueneau (2006), qui montre que la position de Proust conduit à une impasse.

linguistique, sont censés suffire à la lecture littéraire. Il s'agit de privilégier une lecture immanente de l'œuvre et de permettre à chaque élève d'être un lecteur autonome. La biographie, non plus que l'histoire littéraire, n'ont donc de rôle à jouer.

Le biographique oblige donc à regrouper dans une même catégorie deux genres (l'autobiographie et la biographie) jusqu'alors assez fortement distincts, et dont l'approche scolaire a jusqu'ici divergé.

Les notices biographiques d'écrivains n'ont pourtant jamais déserté les manuels – ni les classes. On peut même voir en elles un genre disciplinaire ancien et relativement stabilisé, dont la banalité scolaire n'a d'égale que son invisibilité générique. Brigitte Diaz (1991), qui étudie les notices biographiques dans les manuels scolaires depuis 1802, met l'accent, au-delà « des invariants propres au genre – brièveté du récit, primat de l'anecdotique, anonymat du biographe – » (p. 252) sur les variations historiques qui mènent de la fiche signalétique au portrait, puis à la « mise en scène de la petite histoire des auteurs » (p. 257), jusqu'aux « biographèmes dévalués » et aux savoirs « en kit » (p. 263) des anthologies des années 1980-1990. Mais elle termine sur cette mise en garde, anticipant – en le regrettant – sur le retour du biographique (p. 264) :

En rompant heureusement avec la biographomanie du début du siècle, le manuel contemporain a donc décroché ses accessits de modernité. Mais sa nouvelle rigueur teintée de formalisme l'empêche de voir que si l'auteur est mort, son cadavre est dans le placard de la classe prêt à ressortir, quand l'attention baisse, pour faire quelques tours de piste. En retard d'une mode, l'anthologie scolaire n'a pas encore enregistré cette perversion de l'histoire qu'est le retour du biographique.

On verra plus loin que le cadavre finalement est resté au placard, malgré le retour de la biographie : les notices concernant les auteurs ne sont pas devenus des objets disciplinaires, ni même l'objet d'une attention particulière, sauf rare exception (*infra*, p. 264 *sqq.*). Comme si, pour constituer la biographie en objet légitime, il était nécessaire d'occulter ce vieil objet scolaire illégitime.

1.3.2. Le biographique écartelé entre fiction et réalité

Une deuxième tension vient de ce que le biographique est écartelé entre fiction et réalité, alors même que les genres qui le constituent semblent à première vue clairement du côté de la réalité. En effet, les récits (auto)biographiques relèvent généralement de la prose non-fictionnelle, ou pour le dire autrement, ne relèvent pas d'un « pacte romanesque » tel que le définit Lejeune (1975/1996 p. 27 ; c'est lui qui souligne) :

Symétriquement au pacte autobiographique, on pourrait poser le *pacte romanesque*, qui aurait lui-même deux aspects : *pratique patente de la non-identité* (l'auteur et le personnage ne portent pas le même nom), *attestation de fictivité* (c'est en général le sous-titre *roman* qui remplit aujourd'hui cette fonction sur la couverture).

Mais ce n'est pas cette acception qu'a retenue le programme, puisqu'il introduit, comme je l'ai déjà signalé, les *romans* autobiographiques ou biographiques, brouillant ainsi la frontière fiction/réalité, qui ne permet plus de ce fait de délimiter le genre.

Ces ajouts sont d'autant plus intéressants qu'ils ne figuraient pas dans le projet de programme publié en 2000¹, qui arrêta sa liste de genres à l'autobiographie (projet de programme 2000, p. 3) :

Objectif : examiner les rapports entre réalité vécue, écriture et fiction, à travers diverses formes du biographique (récits de vie, mémoires, journal intime, biographie, autobiographie), de façon à faire apparaître les enjeux de l'expression de soi.

Le genre biographique tel qu'il est proposé actuellement par les programmes se caractérise donc essentiellement par son thème, le « récit de vie », plus que par son rapport au réel ou son mode d'énonciation.

2. Le biographique avant 2001

Qu'en était-il avant les programmes de 2001 ? Dans quelle mesure le « biographique » existait-il, ou du moins quelles étaient les formes du biographique éventuellement présentes dans les programmes et les manuels ? Et d'où vient-il ?

2.1. L'invisibilité des genres biographiques dans les programmes des années 1980

Les programmes qui étaient en vigueur avant ceux de 2001 dataient de 1987 (classes de seconde) et 1988 (classe de première et terminale). Ils suivaient de près les instructions de 1981, qui ont marqué une véritable rupture par rapport aux textes précédents : il faut dire que, mise à part la réforme du baccalauréat en 1970, les textes officiels n'avaient pas véritablement pris la mesure des bouleversements que connaît l'école – y compris le lycée – entre 1960 et 1980.

1. La mise en place des programmes s'est faite sur plusieurs années, et a donné lieu à plusieurs versions successives des textes officiels. Pour un bref récapitulatif, cf. *infra*, p. 260.

Une étude détaillée des programmes et instructions des années 1980 déborderait largement le cadre de ce chapitre¹, et je ne mentionnerai ici que ce qui concerne mon propos – c’est-à-dire pas grand chose : aucun des genres « biographiques » n’apparaît jamais dans les programmes. Pas de trace de l’autobiographie, pas de trace de la biographie, rien sur le roman autobiographique non plus, ni *a fortiori* sur le journal intime. Même dans les thèmes proposés², aucun de ces genres n’apparaît jamais, alors même que certains thèmes sont plutôt génériques : « L’épopée hier et aujourd’hui », « Le tragique au théâtre », « La poésie et le poétique » (1988, p. 31). La seule mention, semble-t-il, se trouve dans une annexe d’un texte concernant l’épreuve orale du baccalauréat (annexe II de l’arrêté du 6 mars 1984), dans une parenthèse qui précise les modalités selon lesquelles certaines œuvres longues peuvent figurer dans la liste d’œuvres et de textes présentée par l’élève :

Certaines œuvres, que leur ampleur ou leur complexité n’ont pas permis d’étudier intégralement, peuvent figurer dans la liste pour un fragment substantiel ayant fait l’objet d’une lecture et d’une étude d’ensemble, un livre d’un recueil poétique ou d’une œuvre autobiographique, un chapitre d’une œuvre d’idées, etc.

Mais cette mention reste très isolée : dans les années 1980, tous ces genres sont *invisibles* dans les programmes scolaires, comme on le voit nettement si l’on regarde cette fois du côté des auteurs cités par le programme.

En 1981, pour la première fois depuis 1801, le programme ne contient pas véritablement de liste d’œuvres, mais donne quelques noms d’auteurs qui lui paraissent formateurs (p. 30) :

[auteurs] dont la fréquentation est particulièrement formatrice [...] : c’est le cas, par exemple, de La Fontaine, Molière ou Racine, de Voltaire ou Rousseau, de Chateaubriand, Balzac ou Victor Hugo, de plusieurs écrivains du XX^e siècle.

Or, si certains auteurs cités sont justement des auteurs d’autobiographies, comme Rousseau et Chateaubriand, ce n’est visiblement pas en tant que tels qu’ils sont convoqués ici, puisque le genre reste complètement *invisible* dans le programme. Et si l’on revient en 1987 et 1988 à une liste d’œuvres, elle n’est qu’indicative, et ne fait pas non plus référence à l’autobiographie, ni à aucun autre genre biographique. Les seuls genres mentionnés sont le théâtre, le roman et la poésie. Le programme de première ajoute une précision (p. 15) à propos de l’établissement de la liste d’œuvres et de textes pour le baccalauréat :

1. Cf. Houdart-Mérot 1998, p. 165 *sq.* Cf. aussi chapitre 3, p. 101 *sqq.*

2. C’est une des nouveautés des programmes de 1981 que les groupements de textes par thèmes : cf. *supra*, chapitre 4, p. 161 *sqq.*

On se rappelle en particulier que doivent y être représentés, pour le baccalauréat de l'enseignement du second degré, trois siècles au moins, du XVI^e siècle au XX^e siècle, et chacun des genres littéraires principaux (poésie, théâtre, roman, littérature d'idées).

Bien sûr, on peut étudier l'autobiographie dans le cadre de la « littérature d'idées ». Mais cela n'en fait pas une catégorie générique autonome, ni reconnue comme telle. En 1981, pas plus qu'en 1987 et 1988, les genres biographiques ne sont identifiés comme tels par les programmes.

2.2. Les genres biographiques à l'université : le primat de l'autobiographie

Pourtant, à cette même époque, des travaux universitaires importants existent, dont certains, comme ceux de Lejeune par exemple sur l'autobiographie, seront bientôt appelés à un grand succès à l'école.

2.2.1. Lejeune et l'autobiographie

C'est par l'autobiographie que tout a commencé. Non que les autres genres (journal intime, biographie ou mémoires, par exemple) n'aient pas fait l'objet d'études avant les premiers travaux sur l'autobiographie, dans les années 1970. Mais ces recherches étaient très marginales, ou bien n'étaient pas des recherches en littérature, parce que ces genres n'étaient pas considérés véritablement comme des genres littéraires : la biographie et les mémoires, en tant que genres, relevaient de l'histoire, le journal intime n'était genre littéraire que lorsque son auteur était par ailleurs un littérateur reconnu (Gide par exemple), et les études, rares, mettaient l'accent sur la personne¹, voire le caractère², de celui qu'on n'appelait pas encore le diariste.

1. Cf. la thèse d'Alain Girard, *Le journal intime et la notion de personne*, publiée en 1963. La première partie de l'ouvrage comporte une histoire du genre, ainsi qu'une définition du journal intime et des « genres voisins » (chroniques quotidiennes et journaux externes, mémoires, confessions, souvenirs, correspondances, carnets et cahiers, roman personnel).

2. Une des premières études sur le genre (Leleu, 1952) est paru dans la collection d'essais philosophiques des éditions PUF, « Caractères. Caractériologie et analyse de la personnalité », sous le titre *Les journaux intimes*. L'auteure explique en introduction (p. 4) qu'il s'agit pour elle de « tenter une application de la science du caractère aux données si riches, presque inépuisables, qu'il [le journal intime] nous procure sur l'individu. [...] L'examen du journal ainsi considéré comme un "révélateur" du caractère de l'auteur nous amènera à déterminer si des relations de causalité peuvent être établies entre ce caractère et la physionomie, l'allure, le contenu même du journal, à discerner, s'il y a lieu, l'existence de "familles" tant parmi les journaux que parmi les caractères de leurs auteurs, à nous demander enfin s'il y a bien correspondance entre les unes et les autres. »

L'histoire de l'autobiographie est indissociable en France du nom de Philippe Lejeune, qui fut le premier à s'intéresser à l'autobiographie en tant que genre autonome à part entière. Jusque dans les années 1960 en effet, les travaux des chercheurs en littérature avaient essentiellement porté sur tel ou tel autobiographe (Rousseau, Chateaubriand, Stendhal et bien d'autres font l'objet d'études depuis longtemps), mais aucune monographie sur l'autobiographie n'existait dans le champ universitaire. Lejeune rappelle ainsi dans un texte récent (2005a) combien le genre restait ignoré en France lorsqu'il en est venu à la fin des années 1960 à s'intéresser à lui et à en faire son objet de travail :

Je n'avais pas idée que la « recherche », cela pouvait se faire hors des chemins battus. Il fallait être canoniquement correct. C'est seulement vers 1968 que j'ai découvert qu'il existait, en France, un grand territoire inexploré, d'une richesse inouïe : l'autobiographie. Inexploré parce qu'il était méprisé. Toute la critique était persuadée qu'Albert Thibaudet avait eu raison, en 1935, de décréter ceci : « L'autobiographie est l'art de ceux qui ne sont pas artistes, le roman de ceux qui ne sont pas romanciers ». [...] À cette époque, on étudiait quelques rares chefs-d'œuvre (Rousseau, Chateaubriand, Stendhal), jamais l'ensemble du genre. Une seule exception dans ce désert critique : un article d'une vingtaine de pages, illuminant, de Georges Gusdorf. La situation m'était apparue en travaillant pour rédiger un article d'encyclopédie sur l'autobiographie dans le monde. Dans le domaine anglo-saxon, ou allemand, il existait plein d'études critiques, c'était déjà un sujet classique. En France, rien.

Deux ouvrages de Lejeune marquent le début des études sur l'autobiographie : *L'autobiographie en France*, en 1971, réédité et réactualisé en partie en 1998 ; *Le pacte autobiographique*, en 1975¹ promis à un grand succès, et remis à jour dans une « nouvelle édition augmentée » lors de sa parution en collection de poche en 1996. Ces deux ouvrages sont fondateurs en ce sens qu'ils prennent au sérieux l'autobiographie en tant que *genre* littéraire qui, en tant que tel, était à l'époque *invisible*. Lejeune a souvent raconté comment sa passion pour les écrits autobiographiques et sa pratique du journal ont fini par s'imposer à lui comme objet d'étude universitaire ; il a également évoqué (2005b) la façon dont il a proposé l'autobiographie, à deux reprises, à des éditeurs, alors qu'elle n'était pas prévue comme un sujet autonome pertinent (p. 12, puis p. 21-22) :

En 1969, une encyclopédie thématique m'avait proposé d'écrire un article sur un genre littéraire. J'avais fait ajouter l'autobiographie, qui n'était pas prévue sur la liste. Finalement, l'encyclopédie a changé de formule et mon article n'a pas été publié. Mais en le rédigeant, je m'étais rendu compte qu'en Allemagne, en Angleterre, aux États-Unis, il existait plein d'études approfondies sur le genre, et

1. L'ouvrage reprend en partie des articles publiés entre 1972 et 1974, et notamment un article dans *Poétique* (1973), qui porte déjà ce titre.

qu'en France il n'y avait quasiment rien. J'ai décidé d'écrire le livre que j'aurais voulu pouvoir lire pour rédiger mon article. [...]
 Chez l'éditeur Armand Colin, la collection « U », en 1970, avait des livres sur les genres suivants : le drame, la tragédie, la comédie, le roman, la poésie, la critique littéraire et l'histoire. J'avais proposé d'ajouter l'autobiographie, mais modestement, sur un strapontin, dans une collection de format plus petit, qui s'appelait « U2 ».

Cette *invisibilité* de l'autobiographie en tant que genre est un phénomène intéressant. L'autobiographie existait évidemment avant 1970, à la fois en tant que pratique d'écriture¹ et en tant que concept littéraire : le terme, apparu vers 1850 (Lecarme et Lecarme-Tabone 1996, p. 7), était défini dans les dictionnaires et utilisé couramment, y compris chez les spécialistes en littérature. Il faut pourtant dissocier l'histoire de l'autobiographie et l'histoire du genre « autobiographie », qui n'existe réellement qu'à partir du moment où il est perçu en tant que tel. Et cet éclairage nouveau sur un corpus parfois ancien se traduit depuis les années 1970 par un nombre de publications impressionnant, au point que Lejeune, en introduction de la bibliographie de l'édition 1998 de *L'autobiographie en France* évoque « la prodigieuse explosion théorique et critique du dernier quart de siècle » (p. 112).

2.2.2. La légitimation des genres autobiographiques et biographiques

En effet, si Lejeune est l'inventeur en 1973, dans la jeune revue *Poétique* du Seuil, du « pacte autobiographique » et le défricheur théorique de ce terrain encore inexploré, il n'est pas le seul à s'intéresser à cette époque aux écrits autobiographiques, et il faut replacer ses travaux dans leur contexte, non pour leur dénier leur originalité, mais pour mieux comprendre ce qui les porte. La seconde moitié du XX^e siècle voit en effet l'autobiographie devenir un phénomène éditorial², comme le montrent aussi bien le nombre de titres que la variété des œuvres : autobiographies d'inconnus, de célébrités mais aussi d'écrivains d'horizons divers³ (d'Aragon à Yourcenar en passant par Perec, Sarraute ou Barthes), qui contribuent à donner au genre ses lettres de noblesse tout en le renouvelant.

L'autobiographie *stricto sensu* n'est pas seule à bénéficier d'une telle reconnaissance : cette vague porte également d'autres types d'écrits autobiographiques comme les journaux intimes ou les correspondances, dont la publication se multiplie tout au long du XX^e siècle,

1. La « pratique autobiographique consciente » existe depuis au moins le XVII^e siècle, comme le rappellent Aron *et alii* (2002, p. 33).

2. Cf. Lecarme, 1997, p. 8 ou Lejeune, 1971/1998, p. 5.

3. Cf. par exemple le répertoire proposé par Lejeune (1971/1998, p. 75 à 110).

en même temps que les récits de vie et les biographies¹. Et cet engouement des lecteurs s'accompagne lui aussi d'une reconnaissance progressive et d'une légitimation des genres autobiographiques et biographiques. Pour en rester dans le seul domaine des études littéraires (et en laissant de côté donc les travaux des historiens), plusieurs études importantes sont publiées en une petite quinzaine d'années, entre 1970 et 1985 : sur le journal intime (Didier, 1976 et 1978 ; Del Litto, 1978, qui réunit des textes d'un colloque tenu à Grenoble en 1975) ; sur l'autobiographie (Lejeune, 1971 et 1975 ; May, 1979 ; *Revue d'Histoire littéraire de la France*, 1975, qui réunit les contributions à un colloque tenu à la Sorbonne cette même année, notamment un texte de Gusdorf sur l'autobiographie comme « genre littéraire ») ; sur l'autoportrait (Beaujour, 1980) ; sur la biographie (Madélnat, 1984, *Poétique*, 1985) ; sur les récits de vie (*Revue des Sciences Humaines*, 1983a et b). Quant à la correspondance, c'est par exemple en 1970 que l'universitaire américain Philip Kolb publie en France le premier volume de l'immense correspondance de Marcel Proust, dont la publication s'étalera ensuite pendant plusieurs dizaines de volumes et d'années ; c'est en 1973 que la prestigieuse bibliothèque de la Pléiade publie le premier tome de la *Correspondance* de Flaubert, dans l'édition de Jean Bruneau qui fera désormais référence².

2.3. Les genres biographiques dans les manuels des années 1970-1980

Si ce foisonnement des recherches sur les genres (auto)biographiques n'a pas d'influence directe sur les programmes de 1981 ni sur ceux de 1987-88, il a des répercussions sur les manuels. Dès les années 1970, l'autobiographie (et dans une moindre mesure parfois le journal ou d'autres genres proches) commence à pénétrer l'édition scolaire.

2.3.1. Dans les manuels non chronologiques

Les manuels qui donnent le plus de visibilité à l'autobiographie (et ce dès les années 1970) sont ceux qui rompent avec l'organisation chronologique. C'est le cas par exemple de la collection *Littérature et langage* (en 5 volumes) dirigée par Henri Mitterand chez Nathan, qui consacre un volume en 1975 (Mitterand, 1975) à la trilogie suivante : « roman, récit non

1. Il faut bien sûr corrélér cela avec l'importance prise par les récits de vie dans les sciences sociales, dénoncée par Bourdieu (1986) dans un texte célèbre, *L'illusion biographique* : « L'histoire de vie est une des ces notions du sens commun entrée en contrebande dans l'univers savant ; d'abord sans tambour ni trompette chez les ethnologues, puis, plus récemment et non sans fracas, chez les sociologues ».

2. Cf. Leclerc (2001), qui propose une bibliographie chronologique et commentée des éditions de la correspondance de Flaubert.

romanesque et cinéma ». Dans ce manuel, le *récit non romanesque* recouvre le *mythe*, l'*histoire*, ainsi que les *mémoires et confessions*, qui font l'objet d'une partie assez importante, dans laquelle on trouve des récits de voyage (Marco Polo ou Bougainville), des mémoires historiques (César ou de Gaule, par exemple), ainsi que des confessions et des autobiographies (parmi lesquels Rousseau bien sûr, mais aussi Saint Augustin, Chateaubriand ou Sartre). La même année, le manuel de Brunel et Couty chez Bordas intitulé *Les genres* consacre une large place aux écrits autobiographiques : un dossier sur l'autoportrait littéraire, des extraits de journaux intimes et surtout un chapitre consacré aux « pactes autobiographiques » (p. 325), sous ce titre nettement emprunté à Lejeune (qui n'est cependant pas cité).

2.3.2. Dans les manuels chronologiques

Le principe des anthologies chronologiques rend plus difficile l'affichage de l'autobiographie, mais elle est pourtant présente dans les trois grandes collections par siècles parues dans les années 1980 : *Textes et contextes*, chez Magnard, *Itinéraires littéraires* chez Hatier, et *Littérature. Textes et documents* chez Nathan. Tout d'abord, dans les trois collections, elle est répertoriée dans les index de notions. Ensuite, chez Hatier et Nathan, qui proposent des groupements de textes possibles, en fin d'ouvrage ou en encadré à la suite d'un extrait, l'autobiographie n'est pas oubliée : elle fait l'objet de plusieurs propositions de groupements, que ne renieraient pas les manuels actuels¹. Enfin, toujours chez Nathan et Hatier, elle fait également l'objet d'une page « leçon » (dans les deux cas d'ailleurs à la suite du chapitre sur Chateaubriand). Dans Nathan *XIX^e siècle* (Mitterand, 1986, p. 51), cette page, intitulée *Autobiographie et Mémoires*, adopte une perspective plutôt générique (post-structuraliste ?), en essayant de définir l'autobiographie par rapport aux « genres voisins » que sont le roman autobiographique, l'essai ou l'autoportrait, le journal intime et surtout les mémoires. La page est nettement inspirée des travaux de Lejeune : la synthèse propose d'ailleurs sa célèbre définition de l'autobiographie², en nommant et en présentant son auteur : « Lejeune, qui a consacré l'essentiel de ses recherches à ce genre de récits aux contours incertains ». Hatier *XIX^e siècle* (Décote et Dubosclard, 1988, p. 56) pose la

1. Cf. par exemple dans Nathan *XVIII^e* (Mitterand, 1987b, p. 307) : Saint Augustin, Montaigne, Rousseau, Restif de la Bretonne, Chateaubriand, Sand, Stendhal, Proust, Colette, Green, Sartre, Beauvoir, Leiris et Duras.

2. « Nous appelons autobiographie le récit rétrospectif en prose que quelqu'un fait de sa propre existence, quand il met l'accent principal sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune, 1971/1998, p. 10).

question du genre, mais son entrée est plus d'histoire littéraire, mettant en relation autobiographie, introspection et romantisme. Pas de mention de Lejeune cette fois.

2.3.3. La légitimation scolaire de l'autobiographie

À la fin des années 1980, deux publications signalent combien l'autobiographie est entrée dans l'édition scolaire, et sans doute dans les classes : en 1989, pour rajeunir l'usage de sa célèbre collection, Bordas offre aux enseignants un petit fascicule intitulé *Carrefour des thèmes*, qui fournit un « index thématique général » de la collection Lagarde et Michard, ainsi qu'une « liste des exercices en vue du baccalauréat ». Une entrée est consacrée à l'autobiographie (avec un recensement des textes dans tous les volumes de la collection), qui fournit des sujets d'essais et de compositions françaises (p. 8), ainsi que deux groupements de textes : « problèmes de l'autobiographie » et « autobiographie et création littéraire » (p. 15). Et en 1988, une autre forme de consécration du genre peut se lire dans la publication d'un volume de la célèbre collection « Profil » chez Hatier, sous la plume d'Adeline Lesot¹ et intitulé *L'autobiographie de Montaigne à Sarraute. Thèmes et questions d'ensemble*. S'ouvrant sur la définition de Lejeune (dont les travaux sont cités en notes), l'ouvrage fait un tour d'horizon du genre et de ses problématiques, et analyse une série de textes autobiographiques, dont plusieurs « pactes ». Si la collection entretient l'ambiguïté en plaçant l'autobiographie à côté de « thèmes » littéraires comme *La nature*, *La fuite du temps* ou le *Voyage et exotisme au XIX^e siècle*, titres d'autres volumes de la collection, la « Présentation du thème » (p. 4) s'achève pourtant sur ces mots :

Aujourd'hui, on peut dire que l'autobiographie est un genre littéraire.

L'autobiographie est donc devenu, en cette fin des années 1980, un genre légitime à l'école. Cette légitimité s'accompagne d'une relative visibilité, comme en témoigne le « Profil », et cette visibilité touche également des genres voisins, comme les mémoires, le journal intime ou le roman autobiographique, souvent évoqués dans les pages « leçons » des manuels. Mais cette situation est encore fragile : en 1988, le *Précis de littérature* paru chez Magnard (Calais et Doucet, 1988) dans la collection « Organibac », collection qui se veut alors très innovante, consacre sa deuxième partie aux *Genres* et ne répertorie que trois genres littéraires : le roman, le théâtre et la poésie. L'autobiographie n'est même pas présente dans

1. Elle fait d'ailleurs partie des auteurs du volume *XIX^e siècle* chez ce même éditeur (Décote et Dubosclard, 1988), volume qui ne mentionne pas Lejeune. Il est intéressant de voir cohabiter ainsi, chez un même éditeur et dans une même équipe d'auteurs, deux discours sensiblement différents sur l'autobiographie.

l'index des notions. Un autre manuel « moderne »¹ de 1984, *Le français au lycée*, d'Alain Pagès et Joëlle Pagès-Pindon, chez Nathan, qui réserve tout un chapitre aux *Genres littéraires*, cite l'autobiographie dans une case d'un tableau visant à classer empiriquement les genres de la prose : l'autobiographie est une « sous-classe » du « genre critique », aux côtés de « l'essai historique, littéraire et philosophique » et du « journal intime ». Il n'en sera question nulle part ailleurs au cours des 250 pages du manuel.

2.3.4. L'invisibilité des autres genres biographiques

L'autobiographie divise donc encore les manuels, mais elle commence nettement à exister scolairement. Il n'en est pas de même pour les autres genres : le journal est réduit à la portion congrue² (un extrait du journal de Stendhal et un de celui des Goncourt par exemple dans Mitterand, 1986) et n'existe pas comme genre autonome, puisqu'il participe de l'autobiographie dans les groupements de textes ; le roman autobiographique est invisible en tant que tel : si certains *romans* sont dits *autobiographiques* quand personnage et intrigue empruntent à l'auteur et à sa vie, la notion n'est pas problématisée ni interrogée ; enfin, la biographie, romancée ou non, est complètement absente des manuels. Pour en rester par exemple à un auteur classique comme Chateaubriand, bien représenté dans les volumes *XIX^e siècle* (que ce soit chez Nathan, Hatier ou Magnard), il est notable que les corpus proposés par ces trois anthologies prévoient des extraits d'œuvres de genres variés (*René, Atala, Génie du christianisme, Les Martyrs, Itinéraire de Paris à Jérusalem, Essai sur les révolutions, Mémoires d'outre-tombe*), à l'exclusion de la *Vie de Rancé*, jamais présente, et qui fait en revanche une entrée remarquable dans les manuels depuis 2001. Les seules biographies présentes dans les anthologies sont les notices au sujet des auteurs³. Encore sont-elles absentes dans tous les tomes de l'anthologie parue chez Magnard, qui revendique d'ailleurs dans son avant-propos de « n'avoir pas fait seulement un nouveau manuel, mais un manuel **autre** ». L'abandon des notices biographiques en est un des signes ostentatoires : l'invisibilité de la biographie comme genre littéraire se double ici du soupçon que l'on fait peser sur le recours à la vie de l'auteur comme mode d'approche des textes, perceptible dans cet autre extrait de l'Avant-propos (p. 5) qui lui préfère « l'histoire *des hommes* », en

1. Ceci expliquant d'ailleurs peut-être cela : la typologie sur laquelle ce manuel s'attarde vraiment est celle des « types de texte ».

2. Françoise Simonet-Tenant (2004, p. 163) rappelle le scandale causé par le sujet du CAPES de lettres modernes en 1986, qui portait justement sur le journal intime. Mais, explique-t-elle, c'est en même temps ce sujet qui ouvre la porte à l'institutionnalisation du genre : dans ces mêmes années, des extraits de journaux personnels entrent dans certains manuels.

3. Comme je l'ai déjà signalé (cf. *supra*, p. 250).

donnant comme objectif au manuel de « réinscrire avec précision textes et auteurs dans l'histoire des hommes (dont l'histoire littéraire constitue certes une partie importante, mais qu'il convient de toujours mesurer à la première) ».

3. Le biographique au lycée entre 2001 et 2006

L'introduction du biographique en 2001 comme objet d'étude des classes de première parachève donc la visibilité de l'autobiographie, et donne aux genres qui lui sont associés une place nouvelle. Nous allons étudier cette nouvelle donne à travers deux corpus (présentés ci-dessous) : tout d'abord les manuels parus entre 2001 et 2006, et ensuite une enquête menée par questionnaires auprès de 30 enseignants.

Que peut-on dégager de cette double analyse – celle des manuels, et celle des questionnaires – concernant la constitution même du corpus des textes biographiques ? Plusieurs questions doivent être soulevées : y a-t-il des genres biographiques mieux ou plus représentés que d'autres ? Quels sont les nouveaux genres biographiques introduits ? L'introduction du biographique a-t-elle modifié le corpus scolaire des textes ?

3.1. Présentation des corpus

Je présenterai tout d'abord rapidement les deux corpus de travail : les manuels analysés, puis l'enquête par questionnaire.

3.1.1. Les remaniements des textes institutionnels et les réactualisations des manuels

Les manuels publiés depuis 2001 pour les classes de première prennent en compte le biographique, et réservent plusieurs chapitres à cet objet d'étude. Ce sont donc les choix qu'ils opèrent que nous allons examiner.

Il n'est cependant pas possible de se cantonner aux manuels parus à la rentrée 2001, parce que les délais extrêmement serrés qui ont présidé à leur élaboration les ont rendus parfois, dès leur publication, sinon obsolètes, du moins déjà décalés. Les programmes de première sont en effet entrés officiellement en vigueur en septembre 2001, mais leur mise en place s'est faite en plusieurs épisodes, et très tardivement : la première version « évolutive » en juin 2000 a laissé

place à une version définitive en juillet 2001¹, sensiblement différente ; quant aux documents d'accompagnement, la version définitive n'a été publiée qu'en septembre 2001, après un premier texte « évolutif » pour la classe de seconde en juillet 2000. La même incertitude a longtemps régné concernant les nouvelles épreuves de l'EAF (Épreuve anticipée de français), dont la première session s'est déroulée en juin 2002 : le texte les régissant n'a été publié qu'en juin 2001, tandis que les annales zéro promises par le ministère ne sont arrivées dans les établissements scolaires que dans le courant du dernier trimestre 2001, et donc quelques mois seulement avant l'EAF. Enfin, une dernière modification a eu lieu en 2003, réformant l'épreuve orale de l'EAF. Lorsque programmes et exercices du baccalauréat ont été enfin stabilisés, les éditeurs ont réactualisé leurs manuels : en 2005, une partie des manuels initialement parus en 2001 a donc fait l'objet d'une réédition, parfois avec des remaniements sensibles, qui sont précisément intéressants à observer.

3.1.2. Le corpus de manuels

Pour voir ce que les manuels donnent à lire dans ce cadre du biographique, et ce qu'ils en font en terme d'enseignement et d'apprentissage du français, j'ai dépouillé 13 manuels de littérature de première², c'est-à-dire la quasi totalité des manuels parus entre 2001 et 2005 et spécifiquement destinés à cette classe³. Sur ces 13 manuels, 4 sont des rééditions remaniées en 2005, et le nombre de collections⁴ différentes (il y a parfois deux collections concurrentes chez le même éditeur) s'élève donc à 9.

Par ailleurs, pour essayer de cerner les ruptures et les continuités dans le choix des textes et de leurs appareillages, avant et après 2001, j'ai comparé trois collections, chez trois grands éditeurs différents :

1. Pour les différences concernant le biographique, cf. *supra*, p. 251.

2. La liste complète est en annexe 12. Des tableaux de dépouillement récapitulatifs sont en annexe 13.

3. Je laisse donc de côté les manuels « de méthode », généralement destinés aux classes de seconde et de première.

4. La liste et les références précises sont en annexe 12. J'appelle « collection » un ou plusieurs manuels pris en charge par la même équipe et/ou dirigé-s par la même personne ou équipe, qu'ils soient publiés en même temps ou non : une collection pourrait donc être constitué, par exemple, de deux manuels dirigés par X la même année, l'un pour la seconde, l'autre pour la première ; ou bien ce pourrait être deux manuels dirigés par X, l'un en 2001, l'autre en 2005 ; ou encore deux manuels dirigés par X en 2001, puis par X et Y en 2005. Pour la clarté de cette analyse, les équipes étant mouvantes, je choisis de désigner ces collections, à l'intérieur de ce chapitre, par le nom de l'éditeur et non des auteurs. Pour les autres manuels analysés, je les désigne par le nom de l'auteur principal ou du premier auteur par ordre alphabétique.

- chez Bordas, les manuels dirigés par Marie-Hélène Prat et Maryse Aviérinos, rejoints ensuite par Denis Labouret¹, puis en 2005 par Jean-Pierre Aubrit : en 1997, il s'agit d'une anthologie chronologique en deux tomes², *Littérature. Textes, histoire, méthode*, destinée aux élèves de seconde, première et terminale ; en 2001, les mêmes auteurs refondent leur anthologie pour offrir aux élèves et à leurs enseignants un volume adapté à chaque classe, et je m'intéresse ici au volume destiné aux classes de première ; puis en 2005 paraît une nouvelle édition de ce manuel, sous le même titre, « à la lumière de plusieurs années d'application de la réforme » (Avant-propos p. 3) ;
- chez Nathan, les manuels de Pagès et Rincé : en 1996, Alain Pagès et Dominique Rincé dirigent deux manuels articulant anthologie et méthodologie, l'un pour la classe de seconde, l'autre pour la classe de première : c'est ce dernier qui m'intéresse ici ; en 2001, l'éditeur refond ses manuels, confie les manuels de méthode à Pagès et ceux de littérature à Rincé, qui dirige donc un manuel de première conforme aux nouveaux programmes (*Français 1^{ère}, Textes, analyse littéraire et expression*) ; en 2005, une équipe en partie renouvelée et agrandie, mais toujours sous la direction de Rincé, se charge d'une nouvelle mouture du manuel de première, intitulé simplement *Français Littérature 1^{ère}* ;
- chez Hatier, les trois manuels *Littérature 1^{ère}* dirigés par Hélène Sabbah³, successivement en 1996, 2001 puis 2005.

3.1.3. L'enquête⁴

Parallèlement à cette analyse des manuels, il m'a semblé intéressant d'aller aussi interroger les choix opérés par les enseignants eux-mêmes, pour voir dans quelle mesure ils recourent – ou non – les choix des manuels. Un questionnaire intitulé « Le biographique en classe de première » a été distribué⁵. Ce questionnaire porte sur les textes lus et étudiés en classe, sur les problématiques choisies, sur la définition et les notions utilisées avec les élèves, et prévoit un certain nombre de questions ouvertes pour essayer de recueillir des discours – en

1. Il passe du statut de collaborateur à celui de co-directeur entre 1997 et 2001.

2. Tome 1 : Moyen âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles ; tome 2 : XIX^e et XX^e siècles.

3. Sur ces manuels et leur auteur, cf. aussi *infra*, p. 391, note 1.

4. Le questionnaire et l'analyse ont été effectués à l'aide du logiciel Le Sphinx Plus². Je remercie chaleureusement Dominique Lahanier-Reuter pour ses conseils toujours précieux.

5. Il est en annexe 14, au format word. Dix tableaux récapitulatifs sont en annexe 15 ; les listes des œuvres citées en annexe 16 ; les titres des séquences et des problématiques en annexe 17 ; certains extraits de questionnaires en annexe 18 ; deux descriptifs de l'épreuve anticipée de français joints à deux des questionnaires sont en annexe 19.

particulier positifs ou négatifs – sur ce nouvel objet d'étude¹. Trente réponses me sont parvenues, dont 24 sont accompagnées des descriptifs² pour l'EAF (de l'année en cours et parfois aussi de l'année précédente) qui sont une sorte de vitrine du travail effectué en classe³. Ces réponses proviennent d'enseignants des différentes sections de première : S, ES, L, STG, STI, SMS et série hôtelière, et de 13 établissements différents de l'académie de Lille. L'ancienneté de ces enseignants varie de 4 à 37 ans, et leur ancienneté au lycée de 2 à 32 ans. Pour en finir avec les généralités préliminaires, on peut noter également que la grande majorité (22 sur 28 réponses à cette question) répond favorablement à la question 12 : « Le biographique vous semble-t-il un objet d'étude intéressant avec les élèves ? »⁴. La variété des titres de séquences et des problématiques⁵ est sans doute un reflet de cet intérêt, et témoigne d'une forme d'appropriation de cet objet d'étude par les enseignants enquêtés⁶.

3.2. Les nouveaux genres biographiques : biographie et journal

Un des objectifs affichés des auteurs des programmes de 2001 était d'élargir le corpus des genres à proposer aux élèves, tout en clarifiant le cadre générique. Dans un article de *Pratiques* consacré aux nouveaux programmes⁷, Petitjean et Viala (2000, p. 23) expliquent ainsi :

[L]'habitude établie depuis environ vingt ans (depuis la révision des programmes de 1980-1981) est de limiter les *cadres génériques* à un quatuor un peu étroit : théâtre, poésie, roman et « littérature d'idées ». Outre qu'il mélange des carottes et des lapins (le théâtre et la poésie ne se situent pas sur un même plan de spécialisation

1. Ce questionnaire a été élaboré dans les débuts de ma recherche, et il porte les traces des tâtonnements qui ont été les miens : certaines des questions initialement prévues ne correspondent plus à mon intérêt actuel, et je n'en ferai donc que très peu état (notamment les items 7, 8, 72 et 73).

2. Le « descriptif » est un document régi par les textes officiels (*Bulletin Officiel* n° 3 du 16 janvier 2003 ; cf. extrait en annexe 21), sur lequel doivent figurer « les lectures et activités » des candidats à l'EAF. Il s'est substitué depuis les nouvelles épreuves à la « liste de textes » qui existait jusque lors.

3. En tout, ce sont 35 descriptifs qui m'ont été communiqués, certains enseignants ayant fourni deux descriptifs, soit parce qu'ils avaient deux classes de première en charge, soit parce qu'ils ont également joint leur descriptif de l'année précédant l'enquête.

4. Cf. le tableau 3 en annexe 15.

5. La liste complète des titres de séquences et des problématiques figure en annexe 17.

6. Il ne faut bien sûr en revanche tirer aucune conclusion d'ordre général sur l'intérêt des enseignants quant à cet objet d'étude : la répartition des questionnaires s'étant faite de manière assez aléatoire, il est possible que les enseignants hostiles au biographique aient majoritairement boudé l'enquête.

7. Les programmes de 2001 ont en effet été accompagnés de deux types de discours : des « accompagnements » à statut institutionnel, mais aussi ce qu'on peut appeler des commentaires (communications dans des colloques et articles dans des revues professionnelles), faits par les concepteurs mêmes de ces programmes. B. Daunay (2003b, p. 40-42) montre que le statut ambigu des accompagnements des programmes, entre discours officiel et discours scientifique, est encore compliqué par l'existence de cette troisième strate que constituent ces commentaires. « Cette collusion crée un mélange des genres : un discours par nature *discutable* (celui qui se produit dans une communauté scientifique ou professionnelle) se mêle à un discours réglementaire *indiscutable* (celui de l'exécutif) » (*id.*, p. 41 ; c'est lui qui souligne).

que le roman), il fait de la « littérature d'idées » un fourre-tout – donc un fourre-n'importe-quoi qui laisse à croire que par ailleurs la littérature serait sans idées... et il exclut des genres de première importance. [...] Il est donc à la fois nécessaire de conserver un cadre générique et de préciser sa raison d'être et son extension. Sa raison d'être : les genres sont des codes culturels, collectifs, par lesquels une société, voire une civilisation, organise ses échanges. Son extension : il est des genres historiquement très importants, comme le dialogue, le récit de vie (biographique ou autobiographique) ou les formes de l'épistolaire qui, en termes de nombre et de qualité d'œuvres pèsent autant que le roman, qui n'a dominé que durant un peu plus d'un siècle. Il convenait donc de clarifier et d'élargir cet espace de référence.

Cet objectif a produit des effets visibles, mais très différents selon les genres concernés : autobiographie, mémoires, biographie, journal intime, romans autobiographiques et romans biographiques ne sont en effet pas traités à égalité. Mais, pour la biographie ou le journal intime, la place qui leur est faite est sans précédent. On verra que si les manuels répercutent assez nettement cette nouvelle donne institutionnelle, ces deux genres, chez les enseignants enquêtés, ont un statut marginal et, pour la biographie, fortement ancillaire, au service de l'autobiographie.

3.2.1. La biographie dans les manuels : un nouvel objet disciplinaire

Le cas de la biographie est assez spectaculaire : généralement absente, en tant que genre littéraire spécifique, des manuels antérieurs, elle est désormais présente dans tous les nouveaux manuels à partir de 2001. Trois manuels (Lancrey-Javal, 2001 ; Winter, 2001 et Jordy, 2002) lui font même une place équivalente voire supérieure à l'autobiographie. Si les autres manuels ne vont pas toujours aussi loin, il est clair cependant que la biographie a partout changé de statut : cantonnée jusqu'ici aux notices biographiques en tête de chapitre voire en fin de manuels, jamais identifiée comme objet de travail possible avec les élèves¹ (les notices n'étaient par exemple jamais accompagnées de consignes), la biographie devient visiblement un objet disciplinaire à part entière².

De quelles biographies s'agit-il ? Sur ce point, une confrontation entre les deux éditions 2001 et 2005 du manuel dirigé par Sabbah chez Hatier est intéressante : en 2001, le chapitre « Biographies et récits de vie » propose 9 textes très divers : biographies d'écrivains (deux notices biographiques scolaires de Flaubert ; deux extraits de biographies de Balzac), extrait d'une préface à une biographie de Magritte, extrait du *Contre Sainte-Beuve* de Proust, des

1. Ce qui ne veut pas dire bien sûr que les pratiques des enseignants ne soient allées en la matière plus loin que les manuels.

2. Voici par exemple les problématiques – également très nouvelles dans un manuel – des dossiers consacrés à la biographie dans Jordy (2002) : « La biographie comme résultat d'une mise en scène », « Le biographe est-il un historien ? », « Entre fétichisme et biographie, qu'est-ce qu'écrire la vie des artistes ? ».

« *Carnets de notes* » des *Mémoires d'Hadrien* de Yourcenar, d'*Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* de Freud, et même un extrait d'un article sur James Dean publié dans un ouvrage commémorant les 50 ans de *Paris-Match*. En 2006, dans le même chapitre, il y a plus de textes (11 en tout) mais ils sont moins diversifiés : James Dean et Magritte ont disparu au profit de Molière et Camus (un extrait du *Roman de Monsieur de Molière* de Boulgakov, deux passages d'*Albert Camus, une vie* par Todd), un extrait d'une troisième biographie de Balzac a été ajouté, Plutarque a fait son entrée, et Freud a été supprimé. Au final, le chapitre est donc nettement recentré sur les biographies d'écrivains, et le texte de Plutarque, qui ouvre le chapitre, donne au genre une caution historique qui n'était pas présente dans l'édition 2001.

3.2.2. La littérisation et la légitimation de la biographie

C'est aussi la tendance dans tous les autres manuels. Il s'agit bien de littériser et de légitimer le genre biographique, lui qui sort d'une longue période de purgatoire, comme en atteste François Dosse, un des historiens récents du genre (2005, p. 12-13) :

L'aventure de passion qu'est la biographie a pourtant connu une longue éclipse en regard de ce qui était considéré comme un savoir savant tout au long du XIX^e et de l'essentiel du XX^e siècle. Un mépris persistant a condamné le genre, sans doute trop lié à cette part accordée à l'émotion et à l'intensification de l'implication subjective. [...] Le genre a été délaissé ou plutôt abandonné à ceux que certains appellent les « mercenaires » de la biographie et dont le succès public n'a eu d'égal que le mépris dont ils faisaient l'objet du côté de la communauté savante.

Plusieurs modes de légitimation sont à l'œuvre dans les manuels. La première, que l'on vient d'évoquer, consiste à privilégier les biographies d'écrivains¹, et notamment d'écrivains reconnus. Si l'on rassemble en une seule liste tous les écrivains qui sont *sujets* de biographie dans l'un ou l'autre des manuels de mon corpus, on aboutit à une liste de « grands » auteurs : Balzac, Barthes, Camus, Chateaubriand, Flaubert, Gary, Gautier, Hugo, Malraux, Molière, Musset, Montaigne, Pascal, Proust, Rousseau, Saint-John Perse, Stendhal et Voltaire. Une deuxième façon de donner au genre ses lettres de noblesse est cette fois de convoquer comme *auteurs* de textes biographiques des auteurs prestigieux ou reconnus, et tout d'abord des écrivains bien sûr : Absire, Amyot, Barnes, Boulgakov, Chateaubriand (pour *La Vie de Rancé*), Condorcet, Gautier, Maurois, Saint-Simon, Soupault, Schwob,

1. C'est aussi le choix de Martine Boyer-Weinmann (2005) qui, dans un ouvrage récent explorant le champ biographique pour en interroger les enjeux poétiques et épistémologiques, se consacre en fait tout d'abord et quasi exclusivement à la biographie littéraire, dont elle souhaite la réintégration dans ce qu'elle nomme la « littérature primaire » (la biographie d'écrivain appartenant selon elle à la « littérature secondaire »).

Valéry, Voltaire et Zweig sont ainsi présents dans les manuels. Ces écrivains voisinent avec des essayistes et des critiques reconnus (Barthes et Starobinski) ou des spécialistes reconnus du genre (Lacouture, Orioux, Painter et Todd). Enfin, un troisième mode de légitimation est d'ancrer le genre biographique dans l'histoire littéraire grâce à un auteur d'une époque plus ou moins lointaine : Joinville¹, Voragine², Suétone³ et Plutarque⁴ sont ainsi souvent convoqués par les manuels. Dans tous ces cas, on est finalement loin de la biographie de James Dean proposée dans Hatier (2001), et la version scolaire du genre biographique est devenue nettement littéraire, au double sens du terme, à la fois en tant que propriété textuelle (la « littérarité »), mais aussi en tant que thème, sujet (de l'ordre du *littéraire* dans l'expression « critique littéraire », par exemple).

3.2.3. La biographie, un genre ancillaire chez les enseignants enquêtés

Qu'en est-il chez les enseignants enquêtés ? Une première remarque s'impose : la biographie est un genre qu'ils déclarent majoritairement étudier ou avoir étudiée depuis 2001, et bien davantage qu'auparavant, comme le montre le tableau 1 ci-dessous : 13 enseignants sur 30 l'ont étudiée assez ou très souvent, et seulement 6 sur 30 jamais ; dans la période précédente, la plupart des enseignants enquêtés (10 sur 13) déclarent ne jamais avoir étudié la biographie.

Avez-vous étudié la biographie... ?						
<i>Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives</i>						
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais	Total ⁵
Avant 2001	0	0	3	0	10	13
Depuis 2001	6	7	7	4	6	30

Tableau 1. La biographie : réponses aux items 51 et 57

Cependant, si l'on regarde de plus près les descriptifs joints aux questionnaires, il apparaît assez nettement que, si la biographie est présente en classe, c'est davantage dans les lectures complémentaires et les documents que dans les lectures analytiques : sur 26 descriptifs⁶,

1. Stissi *et alii*, 2001 ; Winter, 2001.

2. Winter, 2001.

3. Nathan, 2005.

4. Lancrey-Javal, 2001 et 2005 ; Winter, 2001 ; Stissi *et alii*, 2001 et Hatier, 2005.

5. La différence du nombre de réponses entre les deux périodes tient au fait qu'un grand nombre des enseignants interrogés n'était pas en poste dans un lycée avant 2001 (17 sur 30).

6. Sur les 35 descriptifs recueillis, 9 ne présentent aucun extrait de biographie.

seuls 2 proposent une lecture analytique d'une biographie, et dans les deux cas, il s'agit d'un extrait de la biographie de Molière par Boulgakov¹. Dans tous les autres descriptifs, les extraits de biographies le sont exclusivement au titre des documents complémentaires, et le plus souvent en lien avec une autobiographie. Quelques rares descriptifs (3 au total) proposent un corpus composé de plusieurs extraits de biographies², mais tous les autres³ mettent la biographie au service de l'autobiographie : biographie de Chateaubriand par Ghislain de Diesbach pour confronter le discours de Chateaubriand avec celui d'un de ses biographes⁴, biographie de Perec par David Bellos en lien explicite avec un extrait de *W ou le souvenir d'enfance*, biographie de Montaigne par Stefan Zweig accompagnant un extrait des *Essais*, ou encore sujet de devoir sur les rapports entre biographie et autobiographie, autour de Romain Gary.

L'enquête permet donc de formuler quelques hypothèses quant à l'usage scolaire de la biographie. Si elle est en effet présente dans les descriptifs, et pas seulement dans les manuels et les déclarations des enseignants, sa place reste celle d'un genre ancillaire, qui n'existe qu'en complément d'un genre plus noble : non seulement la biographie n'est pas un texte suffisamment légitime pour faire l'objet d'une lecture analytique, mais dans la plupart des cas, elle a besoin de l'autobiographie pour justifier en quelque sorte sa présence. Et là aussi, la scolarisation du genre « biographie » passe par la littérature, envisagée d'ailleurs davantage comme un sujet que comme une propriété, pour reprendre la distinction que je faisais précédemment.

3.2.4. Le journal : un genre marginal

Le journal intime (ou « journal personnel », pour reprendre l'expression choisie par Lejeune, 1989), à l'instar de la biographie, est un genre aux frontières de la littérature. Mais

1. Les deux enseignants en question n'appartiennent pas au même établissement, et ne présentent absolument pas le même « profil » : l'un enseigne depuis 1987, l'autre depuis 2003 ; l'un enseigne dans un lycée de centre-ville de l'agglomération lilloise, l'autre dans un lycée moins prestigieux du bassin minier.

2. Toujours autour d'un personnage : Mozart, Balzac et Molière. Il peut s'agir de corpus de devoir, comme le signale un enseignant : en effet, les textes travaillés par les élèves pour les devoirs – devoirs à la maison ou baccalauréats blancs – sont généralement signalés sur les descriptifs, dans les « lectures complémentaires et documents », ce qui explique en partie le nombre assez élevé de ces lectures dans les descriptifs.

3. Auxquels on peut sans doute ajouter un extrait d'une biographie de Cézanne en lien avec l'étude d'un autoportrait du peintre, l'autoportrait étant très nettement lié à l'autobiographie (cf. *infra*, p. 280).

4. La biographie de Diesbach apparaît dans 7 descriptifs. Un descriptif indique précisément l'usage du texte dans les travaux complémentaires : « Clore la séquence par une étude comparée de deux textes racontant le même épisode (“ les soirées de Combourg”), l'un tiré des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand et l'autre tiré d'une biographie de G. de Diesbach intitulée *Chateaubriand* (1995). Où est la vérité ? (ce travail a fait l'objet d'un DM [devoir à la maison]) ».

il est aussi, comme la lettre, aux frontières de la littérature et des pratiques ordinaires. Comme le montre Françoise Simonet-Tenant (2004), c'est le passage à la publication, à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, qui a permis la constitution du journal en genre littéraire : les premiers journaux imprimés¹ fournissent des exemples, voire des modèles, qui « ont contribué à figer la représentation que l'on se fait du journal » (*id.*, p. 88).

Plusieurs caractéristiques font du journal un genre difficilement scolarisable². Tout d'abord, il reste un genre protéiforme, dont « la diversité qualitative et quantitative [...] semble vouer à l'échec toute tentative d'analyse généralisatrice » (Simonet-Tenant, 2004, p. 11) ; ensuite, il est difficilement réductible en extraits, comme l'a souligné Philippe Lejeune (2004, p. 17) :

Passons sur le fait que le journal n'est pas fait pour être lu en extraits – comme le roman, mais pour d'autres raisons. La lecture du journal est une expérience de la durée. Écriture fragmentaire, le journal semble facile à découper, et se prêter au morcellement – c'est une illusion. Une fois coupé, on obtient des petits bouts d'autre chose. Le journal est une musique qui fonctionne à la répétition, son rythme, ses blancs, sont indispensables de la mélodie.

Le journal, genre littéraire méprisé par les critiques³ a été longtemps absent de l'école. Avant 2001, contrairement à la biographie, il est certes présent dans certains manuels, mais sa place y est extrêmement marginale. Après 2001, si la biographie a fait une réelle percée, lui est resté marginal dans les nouveaux manuels : il n'y a d'ailleurs *aucun* extrait de journal dans 5 manuels sur 13⁴. Certaines rééditions ont certes introduit un ou des extraits de journaux, mais de façon relativement timide : un extrait du *Journal* des Goncourt dans Nathan (2005) ; deux extraits (Goncourt et Guéhenno) dans Hatier (2005). Seuls les manuels de Bordas (2001 et 2005) sortent vraiment du lot, puisqu'ils présentent chacun 4 à 5 extraits. Il faut dire que l'édition précédente, avant les programmes de 2001, comprenait déjà deux extraits de journaux (Renard et George Sand). Mais alors qu'en 1997 l'extrait du

1. Ce sont des publications posthumes et souvent fragmentaires de journaux de Maine de Biran, Benjamin Constant, Eugénie de Guérin, Vigny, Stendhal, suivies dans les années 1880 de trois œuvres essentielles : Amiel, Goncourt et Marie Bashkirtseff (Simonet-Tenant, 2004, p. 86-88).

2. Sans compter ce qui fait du journal un genre difficilement publiable et éditable, à savoir l'importance des éléments matériels (choix des supports, des encres, présence de dessins, de photos, etc.), le nettoyage souvent opéré pour la publication (coupes, reformulations, corrections, etc.) ainsi que les éclairages qui sont parfois ajoutés (notes, appareil critique) (Simonet-Tenant, 2004, p. 146).

3. Par exemple Blanchot (1959, p. 256) : « Ce qu'il y a de singulier dans cette forme hybride, apparemment si facile, si complaisante et, parfois, si déplaisante par l'agréable ruminant de soi-même qu'elle entretient (comme s'il y avait le moindre intérêt à penser à soi, à se tourner vers soi), c'est qu'elle est un piège ». L'ouvrage de Girard (1963) déjà cité (cf. *supra*, p. 253, note 1), consacre d'ailleurs un chapitre entier à la question « Pour ou contre le journal intime », en faisant une large place aux détracteurs du journal.

4. Lancrey-Javal, 2001 ; Carpentier, 2005 ; Jordy, 2002 ; Desaintghislain, Morisset et Wald Lasowski, 2003 ; Bigeard, 2005.

Journal de Sand était en contrepoint d'un extrait de Musset, il est désormais autonome et étudié pour lui-même.

Marginal, le genre est aussi très circonscrit, puisqu'il est représenté exclusivement par des journaux d'écrivains : à côté de Colette, Annie Ernaux, Giono, Catherine Pozzi et Vigny, (qui ne sont présents que dans un seul des 13 manuels), on trouve Gide (présent dans 2 collections), les frères Goncourt (*idem*), Guéhenno (1 collection), Renard (*idem*), George Sand (*idem*) et Stendhal (*idem*). Cette unanimité des manuels rejoint ce qui se passe déjà pour la biographie : biographies d'écrivains (ou écrites par des écrivains) et journaux d'écrivains laissent dans l'ombre tout un pan de ces genres, en les annexant à la littérature. Pourtant, comme le souligne Philippe Lejeune (2004), la pratique du journal est une réalité chez bon nombre de lycéens (p. 17) :

[D]es six genres qui composent le « biographique », le journal est le seul qui corresponde à une pratique spontanée et réelle des élèves. [...] L'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie. Certes, on en lit avec curiosité – comme des biographies et des récits de vie – mais on n'en produit guère. On est à l'âge projectif, non rétrospectif. L'introspection ira de l'avant, vers le journal intime ou l'autoportrait, dans le travail d'une identité en construction. Mais peut-être ce territoire d'écriture doit-il justement rester libre ?

L'enquête corrobore cette marginalité du journal. Si les enseignants déclarent avoir étudié ce genre bien davantage depuis les programmes de 2001, les résultats restent cependant très modestes. Seulement 6 enseignants sur 29 déclarent avoir étudié « très souvent » ou « assez souvent » le journal intime depuis 2001 ; un seul avant 2001, comme le montre le tableau 2 ci-dessous :

Avez-vous étudié le journal intime... ?						
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives						
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais	Total ¹
Avant 2001	1	0	3	1	8	13
Après 2001	4	2	12	6	5	29

Tableau 2. Le journal intime : réponses aux items 52 et 58

Par ailleurs, si l'on s'en tient cette fois aux descriptifs joints aux questionnaires, la présence du journal est encore plus modeste que dans les déclarations des enseignants : deux

1. Cf. aussi le tableau 1 : seulement 13 enseignants sur 30 étaient en lycée avant 2001. Par ailleurs, un enseignant n'a pas répondu à l'item 58 (il n'y a donc que 29 réponses sur 30).

descriptifs en proposent un extrait en lecture analytique¹, et seuls quatre d'entre eux signalent un extrait de journal lu en lecture complémentaire². Enfin un seul descriptif indique comme lecture cursive possible, au choix parmi six autres, le célèbre *Journal* d'Anne Frank, sans doute trop associé aux classes de collège.

Manuels et descriptifs semblent ainsi d'accord pour laisser le journal dans une forme de marginalité par rapport aux autres genres, y compris les journaux d'écrivains.

3.3. Genres biographiques et fiction

Une autre des particularités du biographique dans les programmes de 2001, outre son élargissement à ces genres moins légitimes que sont la biographie et le journal, est d'adjoindre à la biographie et à l'autobiographie des genres appartenant au domaine de la fiction : roman biographique et autobiographique.

3.3.1. Le roman autobiographique

L'appellation « roman autobiographique » se trouve dans les anthologies d'avant 2001 pour des œuvres comme *À la recherche du Temps perdu*, ou pour la trilogie de Jules Vallès. Le roman autobiographique est ainsi depuis un certain temps identifié par l'école, mais elle n'en fait pas nécessairement un genre à part : c'est une sous-catégorie du roman, tout simplement. De ce point de vue, les choses ont peu changé, mais, là où le roman autobiographique avant 2001 renvoyait essentiellement à la vie de l'auteur, il permet surtout dans les nouveaux manuels de *réfléchir sur* l'autobiographie, à laquelle il est confronté.

On peut par exemple comparer la présentation d'un même extrait d'*Adolphe* de Constant dans Bordas (1997) et Bordas (2001) : dans le premier, une notice biographique chapeaute la page, évoque « la passion houleuse » de Constant avec Mme de Staël (dont un extrait de *Corinne* figure en vis-à-vis sur la page d'à côté) et se termine ainsi : « Au-delà de la confession personnelle, ce livre est l'un des premiers grands romans français à témoigner du "mal du siècle" ». L'accent est donc mis sur la « confession » de l'auteur, sa personnalité torturée, ainsi que sur l'inscription du roman dans la période romantique, évoquée ici par l'expression emblématique du « mal du siècle ». En 2001, le manuel présente le même

1. Un extrait du *Journal* de Julien Green, et, dans le cadre d'un travail sur Charles Juliet, un extrait de son journal, *Ténèbres en terre froide*.

2. Un extrait du *Journal* de C. Pozzi, de celui des Goncourt, de celui d'A. Frank et de *Je ne suis pas sortie de ma nuit*, d'A. Ernaux, qui publie sous ce titre un journal intime.

extrait, mais sans notice biographique. L'introduction du passage commence ainsi : « Sous les traits d'Adolphe, l'auteur relate sa liaison orageuse avec Germaine de Staël, tout en fusionnant le souvenir de plusieurs autres liaisons pour recomposer l'histoire d'Adolphe et d'Ellénore. » Sur la page d'à côté figure cette fois un extrait du *Cahier rouge*, autobiographie de Constant restée à l'état d'ébauche. L'extrait sert donc ici à réfléchir sur les liens entre autobiographie et roman autobiographique, ainsi que sur les processus de création, et la solidarité avec une œuvre purement autobiographique renforce nettement la catégorisation d'*Adolphe* en « roman autobiographique ».

Les romans autobiographiques, bien présents dans les chapitres des manuels concernant le biographique, le sont donc en *solidarité* avec l'autobiographie, et non plus avec le roman, et cette nouvelle amphitextualité¹ (avec l'autobiographie, le roman biographique, le journal, etc.) renouvelle le regard que l'on porte sur ces textes en même temps qu'elle leur donne une nouvelle légitimité². On peut noter ainsi le retour³ assez remarquable de Colette à la fois dans les manuels et dans les auteurs cités par les enseignants enquêtés⁴, ou la nouvelle attention portée par exemple à *La Recherche du temps perdu*, de Proust (présent dans 8 manuels sur 13), dont la présence dans les manuels précédents était loin d'être répandue.

3.3.2. Le roman biographique

Le « roman biographique », quant à lui, est une catégorie jamais présente dans les manuels d'avant 2001. On peut prendre comme exemple le cas du roman de Maupassant, *Une Vie*, pris en modèle du genre dans les documents d'accompagnement de 2001 : il figure dans une des trois grandes anthologies des années 1980 (Mitterand, 1986), sans que ce terme soit utilisé : introduction et questionnaire invitent d'ailleurs les élèves à réfléchir sur le réalisme, pas du tout sur l'aspect biographique du roman. Or les manuels d'après 2001 proposent des romans autobiographiques, mais pas de « roman biographique » : le terme n'est pas utilisé.

1. Sur ce concept, cf. *supra*, p. 227 *sqq.*

2. On retrouvera ce phénomène, qui me semble être un fonctionnement disciplinaire récurrent, dans l'étude de la scolarisation de Balzac (*infra*, notamment p. 385 *sqq.*)

3. Cette remarque se fonde sur la confrontation que je fais entre les éditions successives des manuels d'une même collection : dans les manuels des années 1990, il n'y a pas d'extrait de Colette. Elle réapparaît à l'occasion des programmes de 2001. Cela dit, Colette n'a sans doute jamais véritablement disparu de l'école : Marie-Odile André (1993) souligne la relative stabilité de l'image et de la place de Colette dans les manuels du second degré depuis sa classicisation dans les années 1920, non sans remarquer sa position minorée, « dont sa présence massive et comme obligée dans les manuels des "petites classes" constitue l'un des signes les plus tangibles » (p. 258).

4. *Sido* est citée par six enseignants, ce qui la place dans les œuvres les plus souvent citées en ce qui concerne les extraits étudiés (cf. annexe 16).

Les manuels lui préfèrent l'expression de « biographie romancée », voire de « biofiction »¹, (sur le modèle d'« autofiction »), comme Nathan (2005, p. 345), qui classe *Une Vie* dans cette catégorie des biofictions, mais qui n'en propose aucun extrait. Visiblement, les auteurs de manuels ont préféré ne pas s'emparer de la possibilité ouverte par les textes institutionnels, et n'ont pas recatégorisé en « romans biographiques » des textes présents à l'école depuis longtemps, comme « La légende de saint Julien l'Hospitalier » dans les *Trois Contes* de Flaubert ou *Une Vie* de Maupassant, cités par les documents d'accompagnement parmi les textes appartenant au biographique, mais jamais présents en tant que tels dans les manuels².

3.3.3. Les travestissements de l'écriture biographique

Il semble en fait que ce qui intéresse les manuels ne soit pas tant le roman biographique que les travestissements de l'écriture biographique – et donc la biographie elle-même, ce qui du reste est en cohérence avec l'objet d'étude tel qu'il est défini par les programmes. Ce sont donc les ambiguïtés inhérentes au genre biographique, genre « hybride »³ qui flirte toujours avec le romanesque, que la plupart des manuels ont choisi de mettre en avant. Autrement dit, les « biofictions » et les « biographies romancées » présentes sont surtout une manière d'interroger le genre de la biographie, d'en questionner les limites, entre hagiographie, histoire et roman. Nathan (2005) propose ainsi une courte séquence intitulée « de la biographie à la biofiction », qui va d'un extrait de *La Légende dorée* de Voragine à un extrait d'une biographie imaginaire d'un fils de Rousseau. Entre le « roman biographique » et la « biographie fictive », deux notions proposées par les textes institutionnels, les manuels ont nettement choisi la seconde, qui offre sans doute l'avantage de circonscrire la question à la biographie, et non de l'ouvrir au roman.

C'est dans ce sens qu'il faut sans doute comprendre aussi l'ajout par bon nombre de manuels de deux autres genres qui n'étaient pas prévus en tant que tels par le programme, mais qui sont parallèles à la « biographie fictive » : l'« autobiographie fictive » (les

1. C'est le titre d'un article d'Alain Buisine (1991), en ouverture d'un numéro de revue consacrée au « biographique » (*Revue des sciences humaines*, 1991).

2. Il est difficile ici de ne pas mettre cela en relation avec la remarque de Vassevière (2002) citée *supra* (p. 248) qui moque une catégorie trop vaste pour être opérante.

3. Cf. François Dosse (2005, p. 57), qui qualifie également la biographie de genre « impur » : « Genre hybride, la biographie se situe en tension constante entre une volonté de reproduire un vécu réel passé selon les règles de la *mimèsis*, et en même temps le pôle imaginaire du biographe qui doit recréer un univers perdu selon son intuition et ses capacités créatives. Cette tension n'est certes pas le propre de la biographie, on la retrouve chez l'historien confronté à l'acte même de faire de l'histoire, mais elle est portée à son paroxysme dans le genre biographique qui relève à la fois de la dimension historique et de la dimension fictionnelle. »

Mémoires d'Hadrien de Yourcenar sont ainsi présents dans 5 manuels sur 13), et le « journal fictif ». Tous trois fonctionnent en quelque sorte comme des miroirs, dans lesquels on peut regarder autrement les caractéristiques des genres imités.

3.3.4. Roman autobiographique et biographique dans l'enquête

Il est intéressant de confronter ces résultats avec ceux de l'enquête auprès des enseignants. Bien plus nettement que les manuels, les enseignants semblent en effet privilégier le roman autobiographique aux dépens du roman biographique, comme le montrent leurs réponses aux items 53 et 54 (cf. tableau 3 ci-dessous) : la moitié d'entre eux (15 sur 30) déclare avoir « assez » ou « très souvent » étudié le roman autobiographique ; mais ils ne sont plus que 5 sur 29 dans ce cas pour le roman biographique. Par ailleurs, les enseignants enquêtés sont nombreux à dire qu'ils n'ont « jamais » (11 sur 30) étudié de roman biographique dans le cadre du biographique depuis 2001, ou seulement « occasionnellement » voire « rarement » (13 sur 30). C'est d'ailleurs, sur les cinq genres proposés dans les items 50 à 55¹, celui qui est déclaré avoir été le moins étudié depuis 2001

Depuis 2001, dans le cadre du biographique, avez-vous étudié les genres de textes suivants ?					
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Le roman autobiographique	10	5	7	4	4
Le roman biographique	3	2	7	6	11²

Tableau 3. Le roman autobiographique et biographique : réponses aux items 53 et 54

Si l'on suit les déclarations des enseignants, le roman biographique est donc un genre très peu étudié, mais qui a pu être présent dans certaines séquences depuis 2001. Il est cependant possible que ces déclarations aillent au-delà des pratiques réelles dans les classes : si l'on regarde en effet de plus près les descriptifs et/ou les listes des œuvres étudiées en 2005-2006 ou 2006-2007, il n'y a *jamais* de roman biographique, tel qu'il se présente du moins dans le programme : *Une Vie*, « La Légende de saint Julien l'hospitalier » n'apparaissent pas, ni aucun roman de cet ordre. De ce point de vue, les descriptifs et les listes établies par les enseignants sont davantage conformes à ce que l'on observe dans les manuels : le « roman

1. Le tableau complet (items 50-55) est en annexe 15 (tableau 8).

2. Un enseignant n'a pas répondu à cet item sur le roman biographique. Il est souvent difficile d'interpréter les non-réponses, mais il est probable que celle-ci correspond davantage à un « jamais » qu'à un « très souvent ».

biographique » n'est visiblement pas devenu un genre biographique légitime. Mais l'intérêt des enseignants ne semble pas non plus s'être déplacé vers les « biofictions » ou les « biographies fictives » des manuels, qui n'apparaissent pas non plus. D'ailleurs, le questionnaire proposait aux enseignants une liste de huit notions¹, toutes utilisées par les manuels et souvent définies dans leurs pages « leçons », dont justement la biofiction. Or, sur les 30 enseignants interrogés, 26 disent ne « jamais » utiliser le terme, et 2 l'utiliser « rarement ». De toutes les notions proposées dans le questionnaire, c'est celle qui a donné lieu au plus grand nombre de réponses négatives et/ou de non-réponses (cf. tableau 4 ci-dessous). Le mot est certes peu usuel, mais le fait qu'il n'ait pas du tout été investi par les enseignants enquêtés, à la différence de « l'autofiction », qui rencontre un relatif succès² (seuls 5 enseignants sur 30 disent n'utiliser « jamais » le terme), montre bien, me semble-t-il, combien les fictions biographiques ne sont pas pour les enseignants une priorité, encore moins que dans les manuels.

Parmi les notions suivantes, lesquelles utilisez-vous avec vos élèves pour travailler sur le biographique ?					
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
L'autofiction	4	4	10	7	5
La biofiction	0	0	0	2	26 ³

Tableau 4. L'autofiction et la biofiction: réponses aux items 66 et 67

Sans doute faut-il voir ici un effet du statut ancillaire de la biographie dans les descriptifs : là où les manuels convoquent les fictions biographiques pour réfléchir sur la biographie, les enseignants convoquent la biographie pour réfléchir sur l'autobiographie, et n'ont donc pas l'usage du roman biographique ou de la biofiction, qui les éloigne trop de l'autobiographie. D'ailleurs, les titres qui peuvent le plus évoquer le « roman biographique », parmi tous ceux cités par les enseignants, sont ceux d'œuvres qui sont à la frontière de la biographie et de l'autobiographie, comme certains textes d'Annie Ernaux (*Une femme*, par exemple) ou peut-être aussi *Le livre de ma mère*, d'Albert Cohen, souvent étudié. Mais ces textes sont tous

1. Le tableau récapitulatif entier (items 63 à 70) est reproduit en annexe 15 (tableau 10).

2. Il est vrai que, comme je l'ai déjà signalé précédemment, le terme s'est répandu dans la presse ces dernières années, alors que la biofiction est restée dans le cadre restreint des publications universitaires spécialisées et des manuels scolaires.

3. Pour la biofiction, il y a deux non-réponses, qui peuvent ici s'interpréter comme un signe de perplexité, d'autant qu'un autre enseignant, parmi les 26 à n'utiliser « jamais » la notion, a précisé sur le questionnaire qu'il n'avait « jamais entendu parler » de biofiction

étudiés dans le cadre de séquences sur l'écriture autobiographique (les souvenirs d'enfance, les figures maternelles, etc.), et non dans le cadre de problématiques liées à la biographie.

Entre roman biographique et autobiographique, les enseignants enquêtés privilégient donc assez nettement le second, et étudient dans ce cadre des extraits d'*À la Recherche du temps perdu*, par exemple, ou certains romans de Duras. Mais là aussi, la notion de roman autobiographique semble surtout, comme la biographie, permettre une étude de l'autobiographie : Proust par exemple est visiblement convoqué pour permettre une réflexion sur les mécanismes du souvenir¹ ; quant à Duras, elle permet de travailler la reconstruction des souvenirs d'enfance (questionnaire 26), les frontières de l'écriture autobiographique (cf. descriptif du questionnaire 18), ou l'autobiographie elle-même, puisque le questionnaire 22 étudie un extrait de *L'Amant* dans une séquence autour de scènes de rencontre autobiographiques². Je ne m'attarde donc pas sur la question, que je vais analyser plus longuement dans le point suivant.

3.4. Le règne de l'autobiographie

Si biographies et journaux intimes ont fait une entrée remarquable dans les manuels, c'est cependant l'autobiographie qui se taille généralement³ la part du lion dans les chapitres réservés au biographique : 9 extraits chez Bigeard (2005), contre 1 pour la biographie ; 12 contre 8 chez Carpentier (2005) ; 13 contre 8 chez Hatier (2005) et 13 contre 4 chez Bordas (2005), etc. Certes, le genre était présent dans les manuels avant les programmes de 2001, comme je l'ai montré *supra* (p. 256 *sqq.*), même si les manuels ne les organisaient pas dans un chapitre spécifique. Mais depuis 2001, le corpus autobiographique s'est étoffé et en partie diversifié, ce qui a parfois pour conséquence de brouiller les frontières du genre ; il s'est aussi assez fortement classicisé : je le montrerai essentiellement à partir d'un exemple, la collection dirigée chez Nathan par Dominique Rincé entre 1996 et 2007, et je confronterai certaines des hypothèses émises aux résultats de l'enquête.

1. Dans un descriptif (questionnaire 25), il figure dans une séquence sur *W ou le souvenir d'enfance*, à titre de texte complémentaire d'un extrait de Cohen, ainsi commenté par l'enseignant : « L'extrait du *Livre de ma mère* a été étudié dans le cadre d'une réflexion sur les mécanismes de la mémoire et le rôle de l'objet comme déclencheur ». Il y a donc de fortes chances que ce soit le passage de la madeleine qui ait été retenu. Dans une autre séquence (questionnaire 29), c'est explicitement le passage de la madeleine qui est convoqué, d'ailleurs lui-même au centre d'un corpus de textes le confrontant à des textes prenant la remémoration comme thème (Chateaubriand, Delerm, etc.).

2. Pour les questionnaires 22 et 26, voir les extraits en annexe 18. Le descriptif du questionnaire 18 est présenté dans son intégralité en annexe 19.

3. Dans 10 manuels sur 13 (cf. annexe 13, tableaux 1 et 2).

3.4.1. L'élargissement du corpus autobiographique

Entre la première édition de 1996 et celle de 2005, il y a eu en effet élargissement du corpus. Certes, certaines œuvres sont présentes dans les trois manuels de la collection (depuis 1996, donc) : des œuvres canoniques et incontestées – *Les Confessions* de Rousseau, *Les Essais* de Montaigne, et *Les Mémoires d'Outre-Tombe* de Chateaubriand –, ainsi qu'une autobiographie moderne, *Enfance*, de Sarraute. Et ces œuvres sont très présentes dans l'ensemble du corpus de manuels après 2001 : les *Confessions* et les *Essais* figurent dans les 13 manuels¹, les *Mémoires d'outre-tombe* dans 12 manuels sur 13², et *Enfance* dans 7 manuels. Ces écrivains constituent ce qu'on pourrait appeler le « fonds » du corpus autobiographique, les incontournables ou les classiques du genre. On verra plus loin (*infra*, p. 282 *sqq.*) que, sans disparaître pour autant, ils ont rapidement été rejoints par d'autres nouveaux classiques.

De nouveaux écrivains ont fait leur entrée : certains sont presque inattendus, comme De Gaulle ou même César, jusqu'ici plus familier des manuels de latin, et qui figure avec un extrait de la *Guerre des Gaules* ; des auteurs très contemporains ont aussi fait leur apparition, comme Angot ; et surtout de nombreux auteurs du XX^e siècle ont intégré à cette occasion le corpus scolaire comme Cohen, Leiris, Modiano, Perec et Semprun. Il y a eu très nettement un élargissement du corpus de textes autobiographiques, par l'entrée de nouveaux auteurs, essentiellement d'ailleurs des auteurs du XX^e siècle.

Cet élargissement va de pair avec un autre phénomène, qui est l'entrée en 2001 et/ou 2005 de nouvelles œuvres d'auteurs déjà présents en 1996, mais avec d'autres titres : on (re)découvre les *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Beauvoir (en 1996, c'est le *Deuxième sexe* qui était présent), la *Vie de Henry Brulard* de Stendhal (en 1996, seuls *Le Rouge et le Noir* et *La Chartreuse de Parme* étaient représentés) ou encore *Les Mots* de Sartre (contre un extrait de *Qu'est-ce que la littérature ?* en 1996). On pourrait ajouter ici Camus ou Malraux qui certes n'étaient pas présents dans l'édition de 1996, mais qui appartiennent au corpus scolaire des textes, généralement pour d'autres textes que ceux présents dans le chapitre. L'élargissement ici passe donc par de nouveaux regards sur des auteurs connus et

1. Même si Lancrey-Javal (2001) fait figure d'exception en ne proposant le préambule des *Confessions* qu'en annexe dans un chapitre consacré à Montaigne.

2. Seul Jordy (2002) n'en propose aucun extrait.

reconnus, qui permettent de mettre en lumière une autre partie de l'œuvre de tel ou tel¹, phénomène scolaire assez courant qui a permis par exemple la redécouverte de Corneille (cf. *supra*, p. 223), et que l'on retrouvera aussi à l'œuvre dans le corpus balzacien, avec la redécouverte du fantastique voire du romantisme balzaciens (cf. *infra*, p. 378 *sqq.*).

La tendance à l'élargissement du corpus est la même chez les enseignants enquêtés, même si la confrontation entre les périodes avant et après 2001 est plus difficile à faire, d'une part parce que plus d'un tiers des enseignants interrogés n'était pas en poste en lycée avant cette date, et d'autre part parce que les souvenirs des autres ne sont pas nécessairement précis, comme le signalent d'ailleurs deux d'entre eux² (questionnaire n° 5 et 6, cf. annexe 18). Mais si l'on fait, pour les enseignants en poste dans un lycée avant 2001 (17 enseignants sur 30), une synthèse des quatre items amenant à une confrontation entre les textes biographiques étudiés avant et après cette date, il est clair que ce nouvel objet d'étude a entraîné un élargissement important du corpus scolaire.

Il est intéressant de croiser quatre des questions de l'enquête (les items 16, 17, 20 et 21). Les items 20 et 21 portaient sur les textes étudiés deux fois au moins dans le cadre du biographique, dont je faisais l'hypothèse qu'ils intéressaient plus particulièrement les enseignants³. La première question demandait si ces textes avaient déjà été étudiés précédemment. Le tableau 5 ci-dessous récapitule les réponses faites par les 17 enseignants qui étaient en poste avant 2001⁴ :

Aviez-vous étudié ces textes avant 2001 ?	
Réponse	Nombre
Non	11
Oui	6

Tableau 5. Étude des mêmes textes avant 2001 : réponses à l'item 20

1. Ou au contraire bien sûr de mettre dans l'ombre telle ou telle partie de l'œuvre : on a vu cela par exemple pour Racine, dont les poèmes religieux ont été longtemps présents dans les manuels scolaires, avant de disparaître complètement, ou pour Voltaire, dont les tragédies ont également disparu du corpus scolaire, au profit notamment des contes philosophiques, autrefois invisibles (cf. *supra*, p. 221 *sqq.*).

2. Sans compter une absence de réponse venant d'un enseignant en poste au lycée avant 2001, qui me semble interprétable également ainsi.

3. J'entends ici par intérêt quelque chose qui n'est pas nécessairement réduit au goût personnel des enseignants, mais qui relève aussi de l'intérêt didactique.

4. Pour plus de lisibilité, je supprime pour ce tableau les 13 enseignants qui n'étaient pas en lycée avant 2001.

La question 21, de type ouverte, permet d'affiner le résultat, puisqu'elle permettait de préciser : « Si oui, dans quel cadre (quelle partie du programme, ou quels objectifs, par exemple) ? Si non, pourquoi ? ». Elle recoupait en partie les items 16 et 17, qui portaient plus généralement sur l'ensemble des textes étudiés au cours de l'année de l'enquête dans le cadre du biographique, et qui demandaient lesquels n'avaient jamais été étudiés auparavant, et pourquoi. Ces questions, qui ont visiblement paru parfois redondantes¹, ne laissent en tout cas aucun doute possible : la quasi totalité des textes n'avait pas été étudiée précédemment par les enseignants enquêtés, à l'exception notable de Rousseau, qui était au programme de la classe de première en 1998-1999², ce que rappellent plusieurs enseignants. À part Rousseau donc, qui représente à lui seul cinq des six « oui » exprimés dans l'item 20, seuls deux³ auteurs sont dits avoir été déjà étudiés (items 21 et 16) : Perce, *W ou le souvenir d'enfance*, dans le cadre du « narratif » (questionnaire 25), et Montaigne, étudié « plus largement » (questionnaire 28). Un projet atypique (questionnaire 6), qui consacre deux séquences au biographique⁴, et croise tout d'abord biographique et poésie (autour des *Poèmes à Lou* d'Apollinaire), puis biographique et mouvement littéraire au XVII^e siècle (« Entre baroque et classicisme : l'art du portrait au XVII^e siècle ») signale avoir déjà étudié tous les textes ou presque avant 2001, mais ce ne sont justement pas des textes *propres* au biographique. Enfin, seul un enseignant (questionnaire 18 : cf. annexe 18) semble avoir déjà étudié l'autobiographie en tant que telle avant 2001 – ce que les programmes en vigueur n'interdisaient en rien, comme je l'ai signalé *supra* –, notant d'ailleurs avoir cantonné depuis 2001 le biographique à l'étude de l'autobiographie.

Le biographique a donc indubitablement fait entrer dans les classes un grand nombre de nouveaux textes et de nouveaux auteurs, et la liste de tous les textes et les auteurs cités par les enseignants enquêtés est impressionnante (cf. annexe 16), notamment dans sa grande dispersion, même si l'on s'en tient à l'autobiographie : près de 40 auteurs différents pour les extraits et 30 pour les lectures cursives et/ou œuvres intégrales. Cette liste mélange, comme dans les manuels, classiques incontournables (Rousseau, qui arrive très largement en tête,

1. Et qui l'étaient sans doute. Elles font partie des imperfections de mon questionnaire (cf. *supra*, p. 262, note 1).

2. Le programme pour le sujet III et la liste d'oral (cf. *supra*, p. 240, note 2) mentionnait : Rousseau, *Les Confessions*, livre 1 à 4, pour toutes les séries générales et technologiques (cf. *Bulletin Officiel* n° 13 du 26 mars 1998).

3. Il pouvait y avoir plusieurs auteurs étudiés avant 2002 pour un même enseignant, ce qui explique que le nombre d'auteurs soit supérieur au nombre de « oui » exprimés.

4. Seuls 4 enseignants enquêtés sur 30 consacrent deux séquences à cet objet d'étude.

aussi bien pour le nombre d'extraits étudiés que pour le nombre de fois où il est proposé en lecture cursive¹ ; Chateaubriand ; Montaigne), nouveaux classiques de l'autobiographie (Cohen, Leiris, Perec, Sarraute, Sartre, etc.) et/ou auteurs contemporains (Duperey, Ernaux, Juliet, etc.). Le spectre des auteurs cités est très large, qui va de l'antiquité au XXI^e siècle, et des auteurs patrimoniaux à la bande dessinée (*Persépolis* de M. Satrapi et *Maus* de Spiegelman). À noter aussi, l'importance des auteurs contemporains, et des écrivaines : aucun objet d'étude n'a sans doute permis de faire entrer dans le corpus scolaire un aussi grand nombre de femmes : 9 dans la liste des lectures cursives, contre 17 écrivains masculins. Et dans la liste des extraits étudiés, Colette et Annie Ernaux figurent parmi les auteurs les plus souvent cités. Si l'on est encore bien loin de la parité, le fait est quand même remarquable, tant la littérature est souvent à l'école quasi exclusivement masculine. Cette entrée des femmes dans un objet d'étude tel que l'autobiographique laisse cependant un peu songeur, si elle cantonne les écrivaines du côté de l'intime, de l'intériorité, de la sphère privée, bref de tout ce qui apparaît socialement si « naturellement » féminin².

3.4.2. Une recatégorisation de certaines œuvres

Cet élargissement du corpus, par l'entrée de nouveaux auteurs ou de nouvelles œuvres d'auteurs déjà connus, s'accompagne dans les manuels d'un autre phénomène, qui est une forme de recatégorisation de certaines œuvres, qui jusque là n'étaient pas particulièrement présentées comme des œuvres *autobiographiques*. Pour le montrer, je m'en tiendrai encore à la comparaison entre les différentes éditions de Nathan, mais ce phénomène n'est pas propre à ce manuel.

La recatégorisation peut ainsi se lire dans les notices et introductions qui accompagnent les extraits. En 1996 par exemple, les *Mémoires d'Hadrien* étaient désignés par l'expression plutôt philosophique « traité d'humanisme » (p. 415) ; en 2001 ils sont sur la frontière « entre biographie historique et autobiographie apocryphe » (p. 332) ; en 2005, ils deviennent plus simplement « autobiographie fictive ». Plus largement, la recatégorisation

1. Il est mentionné 25 fois pour les extraits étudiés (24 extraits des *Confessions*, 1 des *Rêveries du promeneur solitaire*), les *Confessions* sont proposées huit fois en lecture cursive (généralement les premiers livres), et sont étudiées une fois en lecture intégrale.

2. D'autant que, comme le signalait Marie-Odile André (1993) étudiant la « classicisation » de Colette, la littérature féminine est dévalorisée et marginalisée par rapport à l'ensemble du champ littéraire, et que les processus de dévalorisation peuvent se renforcer : M.-O. André montre ainsi que « genre romanesque et production féminine participent donc ensemble d'un ensemble de dévalorisation que chacun des deux contribue à renforcer » (p. 257) ; de la même façon, on peut se demander si l'autobiographie et la production féminine ne tendent pas à s'enfermer mutuellement dans une littérature mineure.

permet de déplacer les centres d'intérêt sur certaines œuvres, de modifier le point de vue générique que l'on a sur elles, voire de sélectionner les extraits qui coïncident avec ce nouveau point de vue. C'est très net dans le cas de Montaigne, classique scolaire de longue date, et dont l'œuvre offre une multiplicité d'approches. En 1996, Nathan étudie Montaigne dans le cadre de l'humanisme et les extraits choisis mettent en avant la sagesse de Montaigne, et la liberté de son écriture (notamment par une lecture suivie du chapitre 13 du livre III) ; en 2005, des extraits de Montaigne se retrouvent dans quatre parties différentes du manuel : l'humanisme ; l'argumentation ; le biographique ; les réécritures. D'une certaine manière, ce sont quatre points de vue sur Montaigne que propose le manuel, et les deux extraits de la partie sur le biographique (l'adresse au lecteur et l'autoportrait du II, 17), absents de l'édition 1996, permettent une lecture des *Essais* moins philosophique, et privilégient l'aspect autobiographique du texte. D'ailleurs, dans le cadre du biographique, les *Essais* sont souvent relus comme une autobiographie (au sens générique du terme), ce qui oblige à ne sélectionner que les passages qui peuvent correspondre à la définition actuelle de l'autobiographie, inspirée comme on l'a vu des travaux de Lejeune, pour lesquels le modèle est nettement Rousseau, et non Montaigne, créateur de l'« essai », genre moins facilement modélisable d'ailleurs que l'autobiographie¹. Dans cette optique d'un Montaigne autobiographe, c'est bien sûr l'avis au lecteur qui est privilégié, en tant que modèle de « pacte autobiographique » : il apparaît d'ailleurs également dans les extraits étudiés par les enseignants enquêtés. Mais cette lecture des *Essais* comme une autobiographie est un *point de vue*² sur l'œuvre, intéressant tout autant que réducteur.

3.4.3. Une explosion des genres autobiographiques

La diversification des textes autobiographiques est donc incontestable, et a une conséquence tout aussi réelle, celle de faire exploser l'autobiographie en une multitude de sous-genres, dont la définition et la délimitation sont parfois floues : de ce point de vue, il est intéressant de confronter, toujours dans la collection Nathan, les deux listes de genres

1. Les critiques ont souvent mis l'accent sur la difficulté à définir l'essai. Pierre Glaudes et Jean-François Louette (1999) montrent que le genre peut être défini par extension, c'est-à-dire en quelque sorte par élimination (l'essai est ce qui n'est ni poésie, ni roman, ni théâtre, etc.) ou bien en s'intéressant à la « tonalité dominante » de chaque genre, tonalité liée à l'expérience de la lecture (l'essai est alors caractérisé par la tonalité didactique). Quant à la place de Montaigne dans l'histoire et la constitution du genre, elle est complexe : au XVII^e siècle, son influence s'exerce surtout en Angleterre, au point que Marielle Macé (2006) évoque la « deuxième naissance du genre », et voit dans Montaigne le « comble du genre », un état hyperbolique plutôt qu'un exemple. Pour elle, l'essai est « un genre avec père », un « père admirable et encombrant » (*id.*, p. 13).

2. Je renvoie ici à ce que j'écrivais en introduction, p. 18.

autobiographiques présentes, l'une dans l'édition 1996 (p. 85), l'autre dans l'édition 2005 (synthèse p. 347). Dans la première, six genres sont identifiés : autobiographie, autoportrait ou essai, confessions, journal intime, mémoires, roman autobiographique ; dans la seconde, neuf : commentaires, chroniques, mémoires, journal personnel ou intime, essai autobiographique, roman personnel, roman autobiographique, autofiction, fausse autobiographie ou autobiographie fictive. Mais cette précision des étiquettes (qui classe les œuvres en grande partie selon leur titre) va de pair avec un certain flou sur la catégorisation de tel ou tel texte : *La guerre des Gaules*, étiquetée « commentaire » dans la synthèse, figure pourtant dans un sous-chapitre intitulé « Les mémoires » ; un extrait des *Essais* et un des *Confessions* prennent place dans un sous-chapitre intitulé « l'autobiographie » – alors que sont identifiés des genres spécifiques « essai » ou « confession » ; l'introduction des *Mémoires d'une jeune fille rangée* qualifie le texte de Beauvoir d'« autobiographie » (alors qu'existe dans le manuel la catégorie « mémoires ») ; un extrait de *L'Amant* de Duras est, dans une synthèse, classé parmi les autofictions, alors que son introduction le qualifie de « roman autobiographique », etc.

Il faut d'ailleurs opposer à cette inflation terminologique des manuels le resserrement chez les enseignants enquêtés autour de quelques notions¹. On a déjà évoqué le cas de la biofiction (cf. tableau 4, *supra*, p. 274). Si l'on regarde cette fois les notions propres à l'autobiographie (cf. tableau 6 ci-dessous), il est clair que le nombre de notions « très souvent » ou « souvent » utilisées est finalement assez réduit par rapport aux manuels : seul le pacte autobiographique fait l'unanimité (30 sur 30), suivi de l'autoportrait (26 sur 30) et des mémoires (24 sur 30).

1. La confrontation est d'autant plus intéressante que, par ailleurs, 21 des enseignants enquêtés disent utiliser « très souvent » les manuels pour constituer leur séquence (items 22 à 29 : cf. tableau récapitulatif n° 5 en annexe 15). Il semble qu'ils y empruntent plus des choix de textes ou de problématique qu'une terminologie.

Parmi les notions suivantes, lesquelles utilisez-vous avec vos élèves pour travailler sur le biographique ?					
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives ¹					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Le pacte autobiographique	29	1	0	0	0
L'autoportrait	16	10	1	3	0
Les mémoires	14	10	6	0	0
Le témoignage	9	9	6	3	2
L'autofiction	4	4	10	7	5
La chronique	0	0	6	7	16

Tableau 6. Les notions utilisées : réponses aux items 63-66, 68 et 70

De plus, l'item 71, « Voulez-vous ajouter une ou plusieurs notions qui vous paraissent importantes et que vous utilisez en classe avec vos élèves ? », a donné lieu à un nombre important de non-réponses (19 sur 30), tandis que les réponses données sont très variées², et proposent parfois des notions qui ne sont pas spécifiques à l'autobiographie (énonciation, modalisation ou psychanalyse). Si l'on trouve parmi ces notions ajoutées le « récit de vie », l'« exemplum », la « confession », ou l'« essai »³, la plupart sont plutôt des *problématiques* pour traiter l'autobiographie : la « sincérité » et la « vérité », l'« authenticité », « les problèmes de mémoire et de l'écriture », « l'écriture du souvenir ». Elles sont dans la cohérence avec les trois notions privilégiées (pacte autobiographique, mémoires, autoportrait : cf. tableau 6 ci-dessus) qui sont celles qui correspondent le mieux aux problématiques choisies par les enseignants enquêtés, et qui centrent le travail autour de l'autobiographie, sa définition (ses enjeux), plus que ses frontières (l'autofiction est finalement assez peu retenue comme notion vraiment essentielle).

3.4.4. De nouveaux classiques scolaires

Élargissement du corpus scolaire des textes et resserrement des notions peuvent sembler à première vue deux mouvements contradictoires. Ils me semblent au contraire assez représentatifs des tensions qui accompagnent la scolarisation du biographique en tant que

1. Le total des réponses est parfois inférieur à 30 du fait des non-réponses à certains items. Par ailleurs, je classe ici les items par ordre décroissant (de la notion la plus utilisée à la notion la moins utilisée), ordre que j'établis à partir des 2 premières réponses possibles (« très souvent » et « assez souvent »).

2. La liste complète est en annexe 20.

3. Ces deux dernières notions pouvant d'ailleurs être liées plus particulièrement à l'étude de Rousseau et Montaigne.

nouveau genre scolaire. L'élargissement du corpus, qui est une réalité incontestable tant dans les manuels observés que chez les enseignants enquêtés, va de pair en effet avec un autre fait remarquable, à savoir un processus de classicisation¹ de certaines œuvres autobiographiques.

On voit tout d'abord se former un petit noyau de nouveaux auteurs autobiographiques, que l'on retrouve de manuel en manuel. Si l'on observe par exemple le cas des auteurs entrés à l'occasion du biographique dans une des éditions de Nathan (2001 ou 2005) – auteurs qui n'étaient donc pas présents dans l'édition de 1996 –, on peut constater que plusieurs d'entre eux ont également fait leur apparition dans d'autres manuels : c'est le cas notamment de Cohen, De Gaulle, Leiris, Modiano et Semprun, qui sont présents dans 5 manuels sur 13, et qui tous sont présents également dans l'enquête. Chez les enseignants enquêtés, Cohen fait même partie des auteurs les plus cités à la fois pour le nombre d'extraits étudiés, et pour les lectures cursives proposées – sans compter qu'un enseignant le fait étudier en œuvre intégrale à une classe². Quant à Annie Ernaux, elle apparaît dans plusieurs manuels, mais elle est surtout souvent citée pour les lectures cursives (10 fois) : le format peu étendu de ses livres y est sans doute pour quelque chose.

Plus nettement encore, certains auteurs sont véritablement devenus des classiques de l'autobiographie. En dehors de Sarraute, que j'ai déjà évoquée, le best-seller dans les manuels est *Les Mots*, présent dans 11 manuels sur 13, suivi de près par Perec, dont *W ou le souvenir d'enfance* est présent dans 9 manuels sur 13. Dans l'enquête en revanche, si Sartre est relativement souvent cité (5 fois en tout), c'est l'œuvre de Perec qui est la plus étudiée en lecture intégrale (3 fois), et qui fait partie des œuvres les plus souvent citées pour les extraits étudiés (5 extraits en tout). Mais c'est *Lambeaux*, de Charles Juliet, qui est l'œuvre contemporaine la plus présente dans l'enquête, où elle occupe la deuxième place pour les lectures cursives (7 citations), et une place non négligeable pour les extraits étudiés (4 extraits). L'un des enseignants (questionnaire 1 ; cf. le descriptif en annexe 19) construit même toute une séquence autour de Charles Juliet, dans une classe de première L, en croisant le biographique avec les réécritures. Cette forte présence est intéressante, parce qu'elle ne coïncide pas nécessairement avec les manuels : un seul manuel de mon corpus

1. Cf. aussi *supra*, chapitre 6, p. 215 *sqq.*

2. Alors même que peu d'œuvres sont étudiées intégralement dans le cadre du biographique : seuls 10 enseignants (pour 12 séquences, certains de ces enseignants ayant deux classes de première) étudient une œuvre intégrale pour cet objet d'étude. La plupart des séquences sont constituées autour d'un groupement de textes

propose un extrait de *Lambeaux*. D'autres facteurs expliquent donc sans doute le succès de ce livre : sa présence en livre de poche, sa relative brièveté, mais aussi des propositions de séquence dans des revues professionnelles (par exemple Brossel et Rio, 2002), voire des effets de bouche à oreille, l'oral du baccalauréat fonctionnant souvent comme un espace de découverte, ce que signale d'ailleurs une enquête.

Cohen, Ernaux, Juliet, Perec, Sarraute : on voit là se constituer un noyau de textes autobiographiques scolarisés, de nouveaux « classiques » de l'autobiographie¹ : d'ailleurs, Cohen et Perec ont fait récemment leur entrée dans la collection Profil de chez Hatier (Perec en 2003, Cohen en 2005), qui représente une forme de légitimation scolaire, sinon de consécration. Quant à *Lambeaux*, dont la première publication date de 1995, il a été récemment réédité dans la collection « Folio-plus classiques du XX^e siècle », collection qui présente en plus du texte intégral un dossier à la manière des petits classiques. On ne peut guère faire plus – ni plus rapide – dans la consécration éditoriale à visée scolaire.

Légitimation, émergence, consécration et perpétuation, telles sont selon Viala (1993 ; cf. aussi *supra* p. 215) les quatre phases du processus de classicisation : reste à voir si l'école perpétuera ou non ces nouveaux classiques scolaires.

3.4.5. Classicisation et morceaux choisis

Ce phénomène de classicisation va de pair, comme souvent à l'école, avec la constitution d'un corpus de morceaux choisis. On le voit à l'œuvre aussi bien dans les manuels que dans les réponses et/ou les descriptifs des enseignants.

Certains extraits semblent même des passages obligés : c'est le cas tout particulièrement des « pactes autobiographiques » tels que Lejeune (1975/1996) les définit. Le préambule des *Confessions* de Rousseau est ainsi l'extrait le plus souvent étudié par les enseignants enquêtés, puisqu'il est cité 10 fois dans les extraits étudiés, et en ce qui concerne les lectures et documents complémentaires, dans 16 des descriptifs joints au questionnaire². L'adresse

1. Annie Rouxel (2008, avril) montre que l'apparition, à côté des « classiques », de ces nouveaux « classiques de » (classiques d'une époque, d'un genre, etc.) va de pair avec une nouvelle conception du classique, marquée du sceau de la relativité.

2. Sur 35 descriptifs. Il faut rappeler qu'il existe deux versions du « préambule », celle qui figure dans l'édition définitive des *Confessions*, et celle figurant dans le *Manuscrit de Neuchâtel*. Les deux figurent dans certains manuels (par exemple Hatier, 2001), et il n'est pas toujours facile de savoir si les enseignants enquêtés évoquent l'un ou l'autre. J'ai néanmoins considéré que, lorsqu'aucune précision du type « préambule de Neuchâtel » n'est indiquée, il s'agit de la version définitive : les enseignants connaissent le risque de confusion, et ne le prennent sans doute pas.

de Montaigne « au lecteur » est également citée à plusieurs reprises (2 fois dans les extraits étudiés et 12 fois dans les lectures complémentaires), ainsi que différents *incipit* (ainsi désignés par les enseignants) qui fonctionnent également comme des pactes autobiographiques : celui d'*Enfance*, de Nathalie Sarraute (étudié trois fois), ainsi que ceux de *Souvenirs pieux* de Yourcenar (quatre fois), de *La Honte* d'Annie Ernaux ou de *Biffures* de Leiris (une fois chacun). Tous ces extraits sont également présents dans les manuels : il est clair ici que ce n'est pas tant la « belle page » qui est ainsi sélectionnée, mais la page qui permet un usage directement en prise avec les savoirs disciplinaires autour de l'objet d'étude « autobiographie »¹. Pour ces pactes autobiographiques, ce ne sont pas tant les finalités esthétiques et littéraires qui conditionnent le choix des extraits que les finalités disciplinaires. On retrouvera d'ailleurs ce fonctionnement à l'œuvre pour le choix des extraits de romans de Balzac (*infra*, p. 347 *sqq.*).

D'autres passages sont également souvent repris par les manuels et les enseignants enquêtés, sans doute parce qu'ils apparaissent eux-aussi comme emblématiques du genre et/ou de certaines de ses problématiques : une page de Leiris, « gorge coupée », une autre de Chateaubriand, « les soirées de Combourg », deux de Rousseau, « la chasse aux pommes » et « le ruban volé ». Ces extraits sont d'ailleurs parfois désignés par les enseignants sous ces titres, qui deviennent donc des noms de pages et qui témoignent de la constitution d'une vulgate scolaire, d'un corpus d'*extraits* autant que d'œuvres et d'auteurs. Ces extraits servent des finalités disciplinaires en même temps qu'ils finissent par constituer une sorte de fonds commun de l'autobiographie, parachevant sans doute par là-même la légitimation scolaire du genre, ainsi réellement *scolarisé*, c'est-à-dire moulé dans la forme scolaire dominante et traditionnelle au lycée, au moins en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Qu'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit pas ici de condamner ni de porter un jugement sur le règne des extraits et des morceaux choisis², mais de décrire ce qui me semble être un fonctionnement disciplinaire récurrent : pour exister dans la discipline, les genres ont besoin d'être constitués en corpus scolaires relativement homogènes et identifiables, de manière à constituer une forme de culture commune, autour de quelques

1. M.-H. Roques (2006) montre que ce qu'elle nomme les « méta-textes » autobiographiques sont présents au collège comme au lycée, avec des questionnements souvent assez proches, et qui, au lycée, ne tiennent pas suffisamment compte de l'histoire littéraire et de la question des *topoi*.

2. D'autres l'ont fait, et de manière magistrale, à d'autres époques, notamment Petitjean et Halté (1974) ou Kuentz (1972). Cela dit, comme le signale Yves Reuter (1990b, p. 197), le fragment est, dans le cadre de l'explication de textes, un « moyen économique en tant que support et exemple » et il vaut sans doute mieux repenser son usage que le supprimer.

auteurs, œuvres et/ou passages considérés comme archétypiques ou fondateurs. Un grand nombre de séquences sont construites autour de ces textes canoniques¹. Ce qui n'empêche nullement les projets originaux et les séquences construites hors des sentiers battus, les enseignants de français manifestant régulièrement leur goût des découvertes². Mais les séquences les plus inédites offrent souvent, au moins en lectures complémentaires et/ou cursives, un certain nombre de textes canoniques³.

Conclusion

L'introduction du biographique dans les programmes a donc mis sous le projecteur des genres jusqu'ici ignorés ou méprisés, comme la biographie notamment ou dans une moindre mesure le journal intime. Elle a en même temps ouvert le corpus scolaire des textes au lycée, soit par l'introduction de nouveaux auteurs, soit par la découverte ou la redécouverte, chez des auteurs reconnus, d'œuvres moins connues ou moins scolarisées. Cet élargissement du corpus des textes du lycée, qui est en partie un renouvellement, a débouché aussi sur une recatégorisation générique de certains textes. Mais cette recatégorisation, trop fragile, n'aura pas suffi à stabiliser le « biographique ».

Cette étude du biographique a permis de mettre en évidence un phénomène qui me semble être un fonctionnement disciplinaire récurrent, et qui se présente sous une forme paradoxale. Pour qu'un nouvel objet s'ancre dans l'école, il lui faut tout d'abord pouvoir s'inscrire dans une forme de tradition scolaire. C'est ainsi que l'autobiographie est devenue un objet de travail ces dernières années, en s'inscrivant dans des pratiques de lecture littéraire qui valorisent les « grands » auteurs et les œuvres patrimoniales ; c'est ainsi également que la biographie peut devenir un objet de travail si elle se cantonne aux biographies littéraires. Mais il faut en même temps que le nouvel objet puisse résister à une forme d'assimilation par cette même tradition, faute de quoi il est plus ou moins rapidement absorbé, réduit au sens quasi chimique du terme. On a vu ainsi le biographique se réduire à sa composante autobiographique, et les genres biographiques considérés comme mineurs (biographie, journal) disparaître.

1. Cf. par exemple le questionnaire 10, dont un extrait figure en annexe 18.

2. Cf. certaines réponses à l'item 75 (« est-ce que l'introduction du biographique en 2001 vous semblait une bonne chose ? Pourquoi ? »), comme celle-ci par exemple (questionnaire 10) : « Oui. [...]. De plus c'était nouveau pour moi (jamais eu de classes de 3^e), d'où de belles découvertes (Colette, Juliet, Gary, Ernaux, ...) ».

3. Cf. par exemple le descriptif du questionnaire 1 en annexe 19.

CHAPITRE 7. UN GENRE ÉPHÉMÈRE : LE BIOGRAPHIQUE AU LYCÉE

Par ailleurs, l'histoire scolaire du biographique montre combien les catégorisations génériques fonctionnent comme des *points de vue* : certains textes étudiés depuis longtemps (*Les Essais* de Montaigne, par exemple) trouvent une nouvelle légitimité disciplinaire en étant considérés sous un nouvel angle ; pris dans de nouveaux réseaux de solidarité, certains romans autobiographiques voire certaines biographies sont relus comme des formes d'autobiographie. La *visibilité* nouvelle de ces genres ne permet pas tant d'introduire de nouveaux textes (même si cela est indéniable) que de réintroduire ou de relire certains textes et certains auteurs déjà présents dans le corpus scolaire.

CHAPITRE 8. UN GENRE EN CONSTRUCTION ?

Les « textes fondateurs » en sixième

Monte
Déambuler sur le rempart d'Uruk !
Considère ce soubassement,
Scrutes-en les fondations !
Tout cela n'est-il pas
Brique cuite ?
Et les Sept Sages en personne
N'en ont-ils pas jeté les fondations ?

L'Épopée de Gilgameš (éd. 1992), traduit de l'akkadien
par Jean Bottéro, p. 204.

Introduction

Si le biographique est en quelque sorte une tentative – à moitié aboutie – de création volontariste d'un nouveau genre scolaire, le phénomène inverse semble être à l'œuvre actuellement en ce qui concerne un corpus de textes qui est en train de se construire sur un modèle quasi générique, sans qu'il y ait nécessairement un projet conscient des acteurs (concepteurs des programmes, auteurs de manuels et enseignants). Il s'agit d'un corpus de textes antiques spécifique à la classe de sixième, relativement hétérogène puisqu'il comprend d'après le programme (1996, p. 16) « La Bible, Homère, *L'Odyssée*, Virgile, *L'Énéide*, Ovide, *Les Métamorphoses* » et souvent désigné, dans certains manuels et parascolaires¹ par une appellation unifiante, celle de « textes fondateurs ». Ce corpus s'inscrit dans l'histoire et la tradition assez récentes de la discipline, puisque, depuis 1938, des textes tirés de l'Antiquité sont au programme de la sixième. Mais il a subi pendant assez longtemps une réelle éclipse dans les classes, alors qu'il occupe depuis les programmes de

1. Chez Hatier par exemple, deux ouvrages portent ce titre, l'un pour la classe de sixième, et l'autre pour la classe de cinquième (Serin-Moyal, 2002 ; Décote, Potelet et Serin-Moyal, 2003).

1996 une place relativement importante. Ce n'est donc pas le corpus qui est nouveau, mais le nouveau statut qui est devenu le sien, ainsi que ce nouveau nom de « textes fondateurs » qu'on tend à lui attribuer depuis quelques années.

Or cette appellation ne se trouve qu'une seule fois¹ dans le programme de sixième, dans les « orientations générales », à propos des relations de la discipline français avec l'histoire² : dans l'énoncé du programme à proprement parler, il est question de « Textes issus de l'héritage antique » (*Programmes et accompagnements*, 1999, p. 19), éventuellement de « culture fondatrice » (p. 35). Cette question de l'appellation peut paraître anecdotique, et parler de textes « fondateurs » serait alors une manière moderne de nommer un corpus doublement³ ancien, de le rajeunir, en quelque sorte. Cela mérite pourtant qu'on aille y voir de plus près : aucune dénomination n'est jamais vraiment innocente, dans la mesure où elle garde toujours une trace des discours qui la construisent ou la constituent. Et cette réintroduction d'un corpus qui tendait à tomber dans l'oubli est intéressante à plus d'un titre, parce qu'elle s'accompagne d'un discours des textes officiels qui tend à la légitimer. Mon hypothèse est donc que cette appellation de « textes fondateurs » n'est pas seulement une manière moderne de nommer un corpus ancien, mais qu'elle permet de constituer un ensemble disparate de textes en un corpus plus unifié, qui fonctionne comme une nouvelle catégorie générique. Le nouveau statut disciplinaire de ces textes, autrefois articulés avec l'enseignement du latin, et qui visent désormais davantage à rassembler les élèves autour d'une culture commune, entraîne ainsi un nouveau statut générique, et tous deux s'incarnent dans une nouvelle appellation.

Il s'agit donc d'interroger les enjeux scolaires actuels d'une recatégorisation générique de ce corpus, telle qu'elle semble se dessiner chez certains auteurs de manuels, d'ouvrages parascolaires, voire chez certaines enseignants, et d'examiner ce phénomène de recomposition générique, qui *reconfigure* le corpus. Cette *reconfiguration* des textes « anciens » en textes « fondateurs » permet en effet de questionner la discipline *français* dans ses choix idéologiques (les textes fondateurs sont pris entre tradition et modernité, entre sacré et profane, religion et laïcité, voire Occident et Orient...) et ses modes de recomposition de

1. Mais elle figure également dans le document d'accompagnement du programme de littérature en terminale L : cf. *infra*, p. 306.

2. « **Les référents culturels fondamentaux.** Leur étude est aussi liée à celle de l'histoire ; les textes fondateurs qui ouvrent à l'héritage du passé ont été définis en relation avec les programmes d'histoire pour les différents cycles du collège » (p. 12 ; c'est le programme qui souligne).

3. Il est ancien par la nature des textes mêmes, mais aussi par l'ancienneté de sa place dans les programmes.

savoirs d'ordres divers (les textes fondateurs sont à la croisée de savoirs typiquement disciplinaires – liés aux genres littéraires, par exemple – et de savoirs culturels voire transdisciplinaires).

La perspective historique est là encore essentielle pour suivre les enjeux de ce corpus, et pour faire ressortir plus nettement la spécificité actuelle. Je me propose donc d'étudier le corpus des textes anciens depuis 1938, tel qu'il apparaît à la fois dans les textes officiels qui l'instituent et dans les manuels qui l'actualisent, en tant qu'*objet* scolaire, contextualisé dans des configurations disciplinaires particulières, pour interroger son statut et ses fonctions dans l'enseignement du français.

Mon propos suivra en partie la chronologie, depuis 1938 jusqu'aux programmes actuels, et s'appuiera sur trois choses : les programmes et les textes institutionnels (notamment les accompagnements) ; un ensemble de manuels des différentes époques¹, une enquête menée auprès d'enseignants de sixième à partir d'un questionnaire².

1. Humanités classiques et langues anciennes : 1938-1977

Entre 1938, date de leur introduction dans le programme de sixième et 1996, date de leur redécouverte, les textes anciens ont subi un lent mais inexorable déclin, et les enjeux de ce corpus ont varié selon les configurations disciplinaires.

1.1. Les textes anciens dans les programmes

De 1939 à 1977, le corpus de textes anciens est articulé avec l'enseignement du latin et les humanités. Son hétérogénéité constitutive et sa grande dispersion témoignent de sa difficulté à incarner la culture générale classique, elle-même écartelée entre auteurs latins et grecs, entre historiens et mythologie, entre textes profanes et sacrés.

1.1.1. Les textes anciens dans le système des humanités

Pour comprendre le statut particulier des textes anciens dans les programmes français, il faut d'abord souligner à quel point l'enseignement de la littérature et des humanités est, en

1. La liste complète est en annexe 22, et des tableaux récapitulatifs en annexe 23.

2. Au total, 32 questionnaires remplis me sont parvenus, que j'ai traités avec le logiciel Sphinx. On trouvera le questionnaire (format word) en annexe 24 et des tableaux récapitulatifs en annexe 25. Mais je ferai pour cette enquête la même remarque que pour l'enquête concernant le biographique (cf. p. 262, note 1) : le questionnaire, élaboré au début de ma recherche, s'est révélé finalement peu exploitable, en dehors de quelques questions.

France, lié à l'enseignement des langues anciennes, et tout particulièrement du latin, qui tient pendant très longtemps une place centrale dans l'enseignement secondaire. Au milieu du XIX^e siècle, on en commençait même l'étude avant la classe de sixième, et il faut attendre 1880 pour que la « composition française », c'est-à-dire la composition *en français*, devienne une épreuve écrite au baccalauréat, à la place de l'exercice traditionnel qu'est le *discours latin*. Ce n'est qu'en 1902 que l'on crée dans l'enseignement secondaire une filière « moderne », c'est-à-dire sans latin, au terme d'une âpre querelle entre « modernes » et « classiques » (Jey, 1998). Pendant très longtemps d'ailleurs, cette filière, qui ne s'est pas substituée aux filières « classiques » mais qui vise une égalité avec elles, reste une filière déconsidérée et moins légitime.

Lorsque les textes anciens sont introduits dans la liste des auteurs au programme en sixième en 1938, sous la mention « Contes et récits tirés des auteurs de l'Antiquité mis en français », ils s'inscrivent donc dans cette configuration disciplinaire encore marquée par les *humanités*, mais qui a substitué peu à peu aux humanités « classiques », essentiellement fondées sur les langues anciennes, des humanités « modernes », dans lesquels notamment le français prend la place du latin¹. À la culture « classique » se substitue la culture « générale », expression devenue usuelle dans les années 1920 (Chervel, 2006, p. 65).

Les textes anciens sont tout d'abord prévus dans les sections classiques comme dans les sections modernes. En effet, l'objectif est explicitement de favoriser les cohérences entre l'enseignement de la littérature et l'enseignement de l'histoire, comme le précise alors le texte officiel : « L'Antiquité a été rajoutée au moyen âge pour coordonner le programme de français avec le programme d'histoire ancienne étudié en sixième ». De la même façon d'ailleurs, des textes médiévaux sont au programme de la cinquième, qui étudie le moyen âge. Ces relations privilégiées entre français et histoire, qui existent encore dans les programmes actuels du collège, sont intéressantes en ce qu'elles témoignent des liens particuliers qui unissent depuis l'origine les deux disciplines : l'histoire n'a émergé que lentement comme discipline autonome et, dans la majeure partie du XIX^e siècle, son enseignement, centré sur l'histoire ancienne, est le plus souvent à la charge des professeurs de lettres². Ceci est lié à la nature particulière des « humanités » : plutôt qu'une *discipline*,

1. La mue n'est-elle pas complètement achevée en 1938, puisque la thèse de Clément Falcucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire*, qui paraît en 1939, plaide (p. 568) pour « une autonomie de l'enseignement du français » par rapport au latin, comme c'est le cas, dit-il, dans l'enseignement féminin.

2. Cf. par exemple Garcia et Leduc, 2003.

on pourrait dire que les humanités ont formé un *système* cohérent d'éducation¹, autour des langues anciennes, de la littérature classique et de l'histoire. En 1938, c'est dans ce qui subsiste de ce système que s'inscrit la lecture en français des textes antiques.

1.1.2. Humanités modernes et culture générale

À cette époque, ils ne sont cependant pas propres à la classe de sixième, et les programmes les prévoient aussi pour les autres classes², mais dans les sections modernes exclusivement. Il s'agit clairement d'offrir une culture « classique » aux élèves qui n'apprennent pas le latin, y compris parce que les auteurs antiques sont considérés comme les modèles des auteurs classiques français. Voici l'argumentaire des instructions de 1938, concernant la classe de cinquième moderne (p. 73-74) :

Les lectures de textes anciens traduits en français, qui occuperont dans l'année scolaire environ vingt heures, ont un triple but. Elles doivent faire connaître aux élèves des enseignements sans latin ni grec quelques-uns des chefs-d'œuvre des littératures anciennes qu'ils n'auront pas l'occasion de lire dans le texte original. Elles les feront pénétrer, non seulement dans la pensée et l'art des Grecs et des Romains, mais encore dans la connaissance de la civilisation matérielle et morale du monde antique. Elles doivent enfin leur permettre de comparer certaines œuvres françaises, inscrites au programme de leurs classes, aux modèles dont nos grands auteurs se sont inspirés.

Dès 1941, c'est sur ce modèle que l'on s'aligne, et le corpus de textes anciens devient spécifique aux sections modernes, pour toutes les classes, jusque dans les années 1960. Il vise donc à compenser, dans ces sections, l'absence des langues anciennes, et ne concerne pas les sections classiques, dans lesquelles on commence l'étude du latin dès la sixième, et dans lesquelles il ferait donc en grande partie double emploi. En quelque sorte, les textes anciens témoignent d'un phénomène intéressant de la première moitié du XX^e siècle : la culture « classique » est bien en train de devenir une culture « générale ». La lecture des textes anciens, si elle est jugée indispensable, peut être déconnectée de l'étude de la langue : l'important est davantage de connaître un corpus de textes patrimoniaux, que de maîtriser des langues anciennes³.

1. Cf. Chervel et Compère (1997, p. 9) : « les humanités classiques se présentent non pas seulement comme des “études”, comme une “instruction”, mais comme une “éducation” de l'individu, de l'esprit, de l'intelligence, de l'“âme” ».

2. Jusqu'à la classe de première incluse.

3. À partir de 1944, les programmes donnent, pour les textes anciens, des listes indicatives pour les classes de troisième, seconde et première (cf. Chervel, 1986). Ces listes contiennent les auteurs patrimoniaux grecs et romains, selon une progression qui tient compte de leur difficulté supposée. On trouve ainsi par exemple pour les auteurs grecs : L'*Odyssee* en troisième, l'*Illiade* en seconde, et Hésiode en première ; Euripide en troisième,

Cela ne va pas sans une certaine indécision quant au corpus : en 1938, il n'était question que d'« auteurs de l'Antiquité » ; en 1941, l'intitulé est légèrement modifié, et précise¹ : « Contes et récits traduits d'auteurs anciens, *relatifs à l'antiquité orientale et grecque* » ; en 1944, on complète par les textes romains : « Contes et récits traduits d'auteurs anciens, relatifs à l'antiquité orientale, grecque et *romaine* ». Cette indécision ne me semble pas signe d'instabilité, mais plutôt de difficulté à savoir ce qui relève précisément de la culture générale d'un élève moderne : faut-il se cantonner aux grecs et aux romains ? ou élargir aux autres grandes civilisations et à leurs textes ?

En 1963, le corpus redevient commun à tous les élèves, modernes et classiques, et se cantonne à nouveau à l'antiquité orientale et grecque : « Textes traduits d'auteurs anciens (antiquité orientale et Grèce) ». Et surtout, le programme ajoute une mention particulière pour Homère, en complétant l'intitulé ci-dessus par la précision suivante : « Lecture suivie d'épisodes de l'Iliade et de l'Odyssée ». Or cette mention apparaît l'année même où disparaît du programme le *Télémaque* de Fénelon, explicitement présent dans la liste des ouvrages de sixième classique depuis 1895². Cette substitution n'est pas due au hasard : l'ouvrage de Fénelon était là en tant qu'adaptation de l'*Iliade* et de l'*Odyssée*, avec lesquels il forme ce que Chervel (2006, p. 424) nomme les « couples canoniques » (aux côtés par exemple des *Satires* d'Horace et de Boileau, des *Georgiques* de Virgile et de Delille, etc.), et son rôle était de mettre à la portée des élèves les grands récits mythologiques (*id.*, p. 424) :

Son rôle est de servir d'introduction générale à la mythologie gréco-latine ainsi qu'aux grandes épopées d'Homère et de Virgile qui sont les piliers des programmes de langues anciennes.

La mise au programme explicite de pages d'Homère en 1963, et non plus d'un ouvrage préparatoire, tend à signifier que les épopées homériques en tant que telles relèvent bien de la culture générale, au même titre que les autres textes antiques. Plutôt que d'attendre que les élèves soient en mesure de découvrir dans le texte l'épopée virgilienne³, on préfère visiblement leur faire découvrir en traduction des pages célèbres d'Homère : la culture générale a pris place à côté de l'étude des langues anciennes, voire à leur place.

Sophocle en seconde, Eschyle en première, etc. Pour les auteurs latins : Tite-Live en troisième et seconde ; Tacite en première, etc.

1. Pour toutes les références aux programmes, c'est moi qui souligne.

2. Et en partie dans les listes de cinquième : cf. Chervel, 1986.

3. L'étude du grec a toujours été beaucoup moins répandue que celle du latin, et c'est l'étude de l'*Énéide* qui permet notamment de découvrir les épopées homériques.

1.1.3. Place des textes anciens dans les classes

Il est difficile de dire quelle place ont dans les classes ces textes traduits. On peut juste faire remarquer qu'ils figurent dans les programmes dans la rubrique « Lectures suivies et dirigées », et non dans celle plus prestigieuse des explications françaises, réservée à la littérature française, et qu'ils fournissent dans les manuels que j'ai consultés très peu d'exercices ou de sujets de composition. Si le corpus de textes anciens assure la présence dans les sections modernes des humanités classiques, c'est une présence qui semble plutôt discrète.

1.2. Les textes anciens dans les manuels

Les choix de textes des manuels¹, entre mythologie, grands auteurs antiques, historiens romains et/ou grecs, reflètent à la fois cette volonté de compléter la culture classique des élèves modernes et en même temps cette indécision quant aux contours de cette culture générale. Quant aux apprentissages visés par les manuels, au regard des questionnaires et des sujets qui les accompagnent, ils ne montrent aucune spécificité particulière des textes anciens.

1.2.1. Choix des textes

Les manuels sont visiblement partagés, aussi bien en ce qui concerne la place qu'ils accordent aux textes anciens, qu'en ce qui concerne les auteurs et les œuvres à retenir.

Les manuels accordent tout d'abord aux textes anciens une place inégale : 2 textes dans Beaugrand et Courault (1962), 8 dans Chevaillier, Audiat et Aumenier (1956), 11 dans Souché, David et Lamaison (1957). Ce n'est pas affaire de plus ou moins grande « modernité », et le grand nombre de textes n'est pas fonction de l'ancienneté du manuel : si l'on compare trois éditions successives d'un même manuel (Lagarde et Michard, 1963, 1967 et 1974), on constate au contraire que la présence du corpus s'est renforcée, pour passer de 5 textes en 1963 à 10 et 9 en 1967 et 1974. Ce sont donc des choix propres aux manuels qui peuvent expliquer cette présence plus ou moins importante.

Les choix opérés par les manuels sont également très divers : Chevaillier *et alii* (1956) privilégient les mythes et les personnages mythologiques, avec des extraits d'Homère et d'Ovide, bien sûr, mais avec aussi deux passages de l'*Énéide* concernant l'un le cheval de Troie, l'autre le Cyclope, ainsi qu'un extrait de Sophocle mettant en scène Hercule ; Souché

1. J'ai étudié ici cinq manuels de sixième des années 1940-1970 : Beaugrand et Courault, 1962 ; Chevaillier, Audiat et Aumenier, 1956 ; Lagarde et Michard, 1963, 1967 et 1974 ; Souché, David et Lamaison, 1957 (cf. annexe 22).

et alii (1957) préfèrent les historiens grecs et romains (Tite-Live, Suétone, Hérodote, Plutarque et Aulu-Gelle¹), de même que Lagarde et Michard (1963). Les manuels plus récents (Lagarde et Michard, 1967 et 1974), conformément à l'ajout fait dans le programme en 1963 (cf. *supra*), accordent une place plus importante à l'*Odyssee*, et font disparaître le *Télémaque* de Fénelon, très présent par exemple dans Souché *et alii* (1957), avec une quarantaine de pages, mais absent du Lagarde et Michard (1974).

Deux constantes peuvent cependant être dégagées : la place réduite accordée aux textes orientaux (pour tous les manuels, seulement un extrait du *Livre des Morts* des Égyptiens dans Souché *et alii*, 1957), et en particulier aux textes bibliques (aucun dans Chevaillier *et alii*, 1956, ni dans Lagarde et Michard, 1963 ; entre un et deux textes pour les autres) ; l'éclatement du corpus entre des textes et des auteurs très divers. Ces deux caractéristiques ne sont pas surprenantes dans une logique de culture générale, tant il est difficile, dans un corpus potentiellement aussi vaste que celui des textes antiques, de choisir ce qui est réellement le plus important, et tant les textes bibliques, dans cette première partie du XX^e siècle, n'apparaissent pas (encore) comme relevant de la culture générale, mais plutôt de la culture religieuse ou de la sphère privée.

1.2.2. Des apprentissages peu spécifiques

Si les manuels ont du mal à donner à ce corpus de textes anciens un contour commun et cohérent, ils ont aussi du mal à lui associer des apprentissages spécifiques. Je le montrerai en étudiant plus spécifiquement deux des manuels : Souché *et alii* (1957), qui est celui qui contient le plus de textes (et qui est un manuel relativement classique) ; Beaugrand et Courault (1962), qui est celui qui en contient le moins (et qui se veut visiblement innovant).

Dans Souché *et alii* (1957), seuls trois textes anciens sont suivis d'une consigne de composition française². Ces trois sujets visent essentiellement à faire reformuler les textes par les élèves : traduire « en termes clairs » la prédiction de l'oracle de Delphes (p. 127), « raconte[r] le meurtre de César » (à la suite du texte où Suétone raconte justement la scène) ou raconter la scène entre Coriolan et sa mère (là aussi à la suite du texte de Tite-Live qui relate ce face à face). Cette homogénéité des consignes et le fait que ces sujets ne

1. Pour Plutarque : Sparte, Solon et Crésus, Alexandre ; pour Hérodote : Marathon, Salamine et les guerres médiques ; pour Quinte-Curce : encore Alexandre ; pour Tite-Live : Coriolan ; et enfin pour Suétone : la mort de César.

2. Ce qui est d'ailleurs exceptionnel dans le manuel, puisque la plupart des textes sont suivis d'un voire de plusieurs sujets de composition.

demandent qu'une paraphrase du texte¹ sont remarquables par rapport au reste du manuel, dont beaucoup de sujets de composition française font également appel à l'imagination ou à la réflexion. Cela tient peut-être au fait que les textes antiques sont considérés par les auteurs du manuel comme des textes difficiles, et que l'exercice de composition sert alors essentiellement à en vérifier la compréhension. Mais les textes sont également suivis de remarques sur le vocabulaire et de questions portant sur les « idées », qui peuvent donner un aperçu des apprentissages visés : la plupart des questions portent classiquement (c'est-à-dire comme dans le reste du manuel) sur la compréhension des textes, sur leur structure, sur les personnages et leurs ressorts psychologiques, sur les effets produits par les textes (« Citez des détails émouvants »), etc. Rien de vraiment spécifique pour ces textes, dont le statut de textes anciens n'en fait pas pour autant des textes à part. D'ailleurs, ce ne sont pas des textes mythologiques ni épiques ou poétiques, mais quasi exclusivement des extraits des historiens antiques, choisis pour leur caractère d'exemplarité (les grands hommes, les grands moments) ou d'anecdote morale (Coriolan ou Solon et Crésus).

Beaugrand et Courault (1962) se veulent visiblement innovants, puisqu'ils proposent un manuel unique, et plus seulement un manuel de textes – manuel unique qui est conçu comme « un cours complet de français »², comprenant à la fois les explications de textes, les leçons de grammaire, les leçons de vocabulaire et les leçons consacrées à la rédaction³. Les chapitres permettent une progression en rédaction, progression construite explicitement par les intitulés des chapitres : *Le récit. Définition. Les sujets de récit. Les ressorts de l'action. Le récit en vers. Les forces en conflit. Le ton du récit. La progression dans le récit. [...] La description*, etc. Le dernier chapitre est même consacré au *compte rendu (de travaux ; de mission ; d'enquête)*. Dans ce manuel, les textes anciens sont regroupés dans un chapitre intitulé *Contes et récits antiques*, mais ils n'ont qu'une place assez secondaire : ils ne sont pas intégrés aux chapitres formant la progression, et ils sont même véritablement à part, à la fin du manuel, dans une section consacrée aux *Lectures suivies et dirigées*. Or la sélection

1. Ce n'est pas la paraphrase comme exercice qui est surprenante ici (sur ce sujet, cf. Daunay, 2002, notamment chapitre 1), mais le fait qu'il n'y ait dans ce chapitre que des exercices de paraphrase, et rien d'autre.

2. Beaugrand et Courault (1962), *Préface*.

3. Il y a même un « guide pour la détection des aptitudes », prévues par les circulaires ministérielles : « À cet effet, les “lectures dirigées”, choisies, dans l'esprit des programmes, sont assorties de questions-tests suivies de sigles destinés à faciliter l'interprétation des réponses qu'y apportera l'élève » (*Préface*). Voici quelques exemples d'aptitudes à détecter : « A = **Analyse** : aptitude à analyser les sensations, sentiments, idées, caractères. AT = **Attention** : passive ou spontanée, active. Occasionnelle ou persévérante. I = **Imagination** : richesse, fécondité, qualité : technique, artistique ou verbale. M = **Mémoire** : rapidité, précision, fidélité – visuelle, auditive, motrice, abstraite » (p. 442).

des textes montre que l'on est bien en cohérence avec les choix du manuel, puisqu'il s'agit de trois *récits* (l'épisode des Cyclopes chez Homère, une histoire d'esclave et de lion au Cirque chez Aulu-Gelle, et un extrait du *Télémaque* de Fénelon¹), et que le caractère ancien de ces récits est parfois très anecdotique (l'histoire du lion est avant tout une belle histoire) voire tout relatif (Télémaque est un personnage de l'Antiquité, mais Fénelon n'est pas un auteur antique).

Les directions de travail proposées à la fin de chacun des textes ne sont pas très différentes des questions accompagnant les autres textes, et portent sur des savoirs plutôt disciplinaires : un certain nombre de questions concernent le vocabulaire, et la plupart des autres portent sur le récit et ses éléments : rythme du texte, morale à en tirer, qualités et défauts des personnages, genre du récit (« un tel récit ressemble aux prouesses que racontent les marins, les explorateurs, souvent en se vantant un peu. Aimez-vous ce genre d'aventures extraordinaires ? En connaissez-vous de plus récentes ? Racontez. »). Deux textes (Fénelon et Aulu-Gelle) sont même accompagnés de questions plus pointues portant sur ce qu'on appellerait maintenant l'« ordre de la narration » (p. 363 et 365) :

Au lieu de raconter les événements dans l'ordre chronologique depuis le départ d'Ithaque, Fénelon nous transporte au début de son roman dans l'île de Calypso, où la déesse, errant sur le rivage, aperçoit tout à coup les débris d'un navire et deux naufragés qu'elle interroge. Télémaque raconte alors ses aventures depuis son départ. Aimez-vous ce procédé de retour en arrière ? L'avez-vous vu employé déjà dans un récit, dans un film ? Quel avantage a-t-il ?

Quel rapport logique y a-t-il entre les trois parties de ce récit ? Où se passe chacune d'elles ? Combien de temps y a-t-il entre les événements rapportés ? Quel effet produit le procédé du « retour en arrière » ?

Le lien avec les apprentissages conduits dans le manuel est net aussi dans ce sujet de « narration » :

Narration : Le « Petit Poucet » raconte (à la 1^{re} personne) ce qui lui est arrivé chez l'Ogre, en donnant comme Ulysse des détails très précis. (p. 361)

Il est remarquable de voir qu'il n'y a rien de vraiment spécifique aux textes anciens, dont le manuel tend au contraire à faire des textes comme les autres, ce qui est bien le signe que leur portée culturelle n'a pas à faire l'objet d'un apprentissage ou d'une réflexion à part. Sans doute ces deux manuels considèrent-ils que les profits culturels tels qu'ils sont définis

1. Je l'intègre ici au corpus des textes anciens, suivant en cela les choix du manuel, même si dans le programme alors en vigueur, le *Télémaque* est encore en tant que tel au programme des classes de sixième classique.

dans les instructions de 1938 sont en quelque sorte automatiques, qu'il suffit de lire et de comprendre ces textes pour en tirer profit. D'une certaine manière, les élèves n'ont pas à s'interroger sur le caractère « fondateur » ou non de ce corpus, tant ce caractère fondateur est de l'ordre de l'évidence.

2. Les textes anciens dans les années 1970-1990

Les années 1970 sont, à l'école comme dans beaucoup d'autres domaines de la société, une période de grands bouleversements. L'équilibre entre la discipline français et les langues anciennes est affectée par ces changements : en effet, si le latin avait progressivement cédé du terrain devant le français, il existait néanmoins encore en 1968 dans le premier niveau du secondaire une filière « classique », dans laquelle l'apprentissage du latin se faisait dès la sixième. Selon André Robert (1993, p. 75), la suppression du latin en sixième et son report en classe de quatrième est d'ailleurs une conséquence directe de mai 1968, et se veut une mesure de démocratisation de l'enseignement. Si la mesure est hautement symbolique, elle accompagne aussi la massification en cours au collège : depuis le début des années 1960, le nombre d'élèves scolarisé dans le premier cycle du secondaire ne fait que croître (Robert, 1993, p. 51), et la disparition du latin en sixième annonce la refonte des filières qui s'opère quelques années plus tard. En 1975, la réforme Haby institue en effet le « collège unique », c'est-à-dire que tous les élèves, au sortir de leurs années d'école primaire, fréquentent désormais les mêmes établissements scolaires (même si des filières subsistent en réalité à l'intérieur de ces établissements). De nouveaux programmes, en 1977, accompagnent cette réforme. Quelques années plus tard, en 1985, la gauche au pouvoir depuis 1981 renouvelle encore les programmes.

Les années 1970 sont donc une période de grand bouleversement à l'école, et l'on peut dire que l'enseignement secondaire s'extirpe alors de la configuration précédente, toute marquée encore par les humanités. Les nouveaux textes officiels, mais surtout les nouvelles finalités disciplinaires, vont contribuer à affaiblir le corpus des textes anciens.

2.1. Les textes anciens dans les programmes de 1977 et 1985

En 1968, dans une volonté de démocratisation de l'enseignement, le latin en sixième est supprimé pour toutes les filières, et son apprentissage reporté en quatrième. Puis les années 1970 voient de nouveaux programmes pour les classes du collège, et ces programmes sont à

nouveaux réformés au milieu des années 1980. Si les textes anciens semblent résister dans les textes officiels, il semble bien pourtant qu'ils aient à cette période quasiment disparu des classes.

2.1.1. Le programme de 1977

Le corpus de textes anciens résiste aux allègements de 1973, et le programme de 1977 (commun à la sixième et à la cinquième) reste dans la tradition de ses prédécesseurs, en mêlant textes orientaux, romains et grecs. Mais il est plus précis que les précédents, et propose une liste d'auteurs et d'œuvres (p. 28) :

Extraits de la *Bible*, de * l'*Illiade*, de l'*Odyssée*, de * l'*Énéide*

On pourra proposer des lectures tirées des littératures orientales, des **Histoires* d'Hérodote, des **Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins (en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune¹.

Deux nouveautés sont notables : l'introduction de Pline le Jeune, qui permet de lire en classe des textes relatifs à la vie quotidienne dans l'Antiquité ; et surtout, la mention de la *Bible* qui introduit explicitement un texte religieux, pour la première fois depuis 1880, date à laquelle on avait abandonné les « *Évangiles des dimanches* en latin », ou tous ces textes qui, depuis le début du siècle, assuraient une présence religieuse et contribuaient à l'éducation catholique². Faut-il comprendre qu'en 1977, la grande querelle scolaire de la fin du XIX^e siècle – qui a vu s'affronter école laïque et école religieuse, et qui a débouché sur la sécularisation de l'école et les lois de Jules Ferry – semble suffisamment lointaine et la laïcité suffisamment affermie pour que les textes bibliques puissent revenir au programme sans crainte de polémique ? La question mérite au moins d'être posée. En tout cas, cette mention de la *Bible* se fait désormais sur le même plan que les textes homériques, ce qui semble la présenter comme un texte mythologique³, à l'instar de l'*Illiade* ou l'*Odyssée*. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si les textes que l'on retrouve le plus dans les manuels, comme on le verra ci-après, sont les textes appartenant à l'Ancien Testament : le caractère mythique de ces textes est moins sujet à caution que ceux du Nouveau Testament.

1. Les astérisques indiquent des ouvrages plutôt recommandés en cinquième.

2. Cf. les listes d'auteurs et d'œuvres dans Chervel (1986).

3. Cette assimilation de la *Bible* à un texte mythologique ne va pourtant pas de soi, comme le souligne par exemple Pierre Cazier (1991), qui note quatre différences essentielles : à la différence de la mythologie, la *Bible* est considérée comme un texte unique ; son rapport à la vérité et notamment à l'histoire n'est pas du même ordre que celui des mythes ; à la différence de ce qui s'est produit dans les sociétés païennes, la *Bible* a été instituée texte sacré et a fait l'objet d'interprétations officielles ; enfin, là où les références mythologiques sont affaire de lettrés, les références bibliques appartiennent à tous.

2.1.2. Le programme de 1985

Quelques années plus tard, le programme de 1985 reprend quasiment mot pour mot le même intitulé, mais cette fois dans une rubrique nommée « Formation d'une culture »¹ (p. 48):

Textes anciens traduits :

Extraits de la *Bible*, de * l'*Iliade*, de l'*Odyssée*, de * l'*Énéide*.

On peut proposer des lectures tirées des * *Histoires* d'Hérodote, des * *Métamorphoses* d'Ovide, des historiens latins (en particulier Tite-Live), des *Lettres* de Pline le Jeune.

La seule différence est la suppression des « littératures orientales », toujours restées très minoritaires – et qui ont peut-être encore moins de raisons d'être depuis l'introduction de la *Bible* dans le corpus. Pour le reste, la liste est dans la continuité de la précédente. Et cette continuité est notable, parce que ce programme marque par ailleurs dans beaucoup de domaines une rupture importante avec les programmes précédents : il se veut innovant, intégrant en partie les propositions de la commission Legrand² ainsi que des travaux de linguistes, de théoriciens et de pédagogues des années 1970-1980, en introduisant par exemple les types de textes, la grammaire de texte, la pédagogie de projet, le travail de groupe. En ce qui concerne le programme de textes anciens, aucune innovation au contraire, comme si le corpus en question empêchait nécessairement toute évolution.

2.2. Les nouveaux enjeux du corpus

Les textes anciens ont résisté aux bouleversements des années 1970. Mais les textes leur confèrent de nouvelles légitimités, et ils sont au centre de nouveaux enjeux.

2.2.1. Une nouvelle légitimité

Avant 1977, les textes anciens étaient nettement liés à l'acquisition d'une culture humaniste ainsi qu'à l'édification morale, et visaient à pallier l'absence du latin dans les sections modernes. La question se pose différemment à partir de 1968, puisque tout le monde est devenu « moderne ». Cette situation semble redonner une légitimité au corpus de textes anciens, et dans le programme de 1977, l'argumentaire est très classiquement centré sur l'apport culturel du corpus (p. 64) :

1. Là encore, le programme est commun aux classes de sixième et de cinquième, et les astérisques signalent les œuvres plutôt recommandées en cinquième

2. Louis Legrand est chargé par Alain Savary, alors ministre de l'éducation nationale de François Mitterrand, de proposer un rapport (publié en 1983) sur les transformations nécessaires au collège.

De grands profits culturels sont à attendre des contacts avec une civilisation dont le monde contemporain est largement tributaire.

2.2.2. L'initiation au latin

Pourtant, l'idée n'est plus de remplacer le latin, mais plutôt de préparer son initiation, qui se fait alors dès la classe de cinquième. Les textes anciens sont pensés *en complémentarité* avec l'étude du latin, et ils figurent d'ailleurs désormais dans la rubrique « Français et latin (initiation au latin) : Classe de sixième (sensibilisation) ». L'argumentaire se poursuit donc ainsi (p. 64) :

Dans la classe de français, au fil des textes, se rencontrent des références et des allusions mythologiques ou historiques : une brève explication, un commentaire suggestif répondent à la curiosité des enfants et nourrissent leur imagination. L'intérêt qu'ils portent aux détails de la vie quotidienne les incite à se poser des questions sur les conditions d'existence, les mœurs et les coutumes de la famille romaine. Le professeur de français peut, pour les satisfaire, solliciter le concours de son collègue d'histoire. Cette collaboration est particulièrement souhaitable lorsqu'il s'agit de montrer, notamment à la faveur de visites organisées (monuments, sites, musées), des vestiges de la Gaule romaine ou de présenter des documents visuels sur le monde romain (photographies, diapositives, films), éventuellement sous forme de montages.

La lecture constitue la principale ressource. Des ouvrages latins traduits sont abordés sous la conduite du professeur dans le cadre du programme. Des contes et légendes, des récits d'accès facile mettant en scène la vie à Rome ou des épisodes de l'histoire romaine fournissent des lectures personnelles, qui, le cas échéant, ont en classe des prolongements.

Les objectifs culturels sont nettement posés : il s'agit de sensibiliser les élèves à la culture latine, considérée dans un rapport de filiation, comme le suggère l'allusion à la Gaule romaine. Pour ce faire, la discipline convoquée, outre le français, est donc l'histoire, à qui l'on va demander de collaborer pour éclairer les vestiges matériels de la civilisation latine. Dans cette optique, les textes anciens ont un statut ambigu, à la fois littéraires mais aussi (surtout ?) historiques, au sens où ils sont pour l'historien des *documents* (notamment les récits mettant en scène les romains, ou relatant des épisodes appartenant à l'histoire).

Dans le programme de 1985, ce sont encore les langues anciennes qui justifient la présence de ces textes anciens, dans les instructions précédant le programme à proprement parler (p. 29 ; c'est moi qui souligne) :

On fait une place aux littératures étrangères modernes ainsi qu'aux textes anciens traduits, surtout en sixième et en cinquième, *où ils sont nécessaires pour l'initiation au latin et au grec.*

La sensibilisation au latin fournit donc un *cadre* pour l'étude des textes anciens, cadre qui s'inscrit à la fois dans l'histoire de la discipline (et ses liens avec les langues anciennes) et dans ses fondements d'ordre idéologique (transmettre une culture, des valeurs). Par rapport à la période précédente, qui envisageait le corpus en remplacement du latin, c'est un renversement qui s'est opéré : il est désormais censé participer à l'initiation aux langues anciennes, et jouer un rôle incitatif pour amener les élèves vers l'apprentissage du latin, qui ne va plus de soi.

En réalité, comme on le verra *infra*, l'affaiblissement du latin provoquera l'affaiblissement du corpus : l'initiation au latin n'ayant plus grand sens si le latin perd sa légitimité, les textes anciens n'ont donc plus véritablement de rôle à jouer.

2.3. Les textes anciens dans les manuels des années 1970-1990

Que deviennent les textes anciens dans les manuels des années 1970-1990 ? Pour répondre à cette question, j'ai étudié un corpus d'une dizaine de manuels¹. On verra que, même si la sélection des manuels est assez homogène, ils exploitent les textes anciens de manière très diverse, et pour servir les objectifs disciplinaires qu'ils mettent en avant : les textes anciens n'ont pas d'existence autonome.

2.3.1. Un corpus diversifié

Le corpus des textes présents s'est assez nettement étoffé dans certains manuels (cf. annexe 23), et il est aussi beaucoup plus diversifié : on y trouve des mythes bibliques, des mythes gréco-romains, mais aussi égyptiens, ou extrême-orientaux. Mais la sélection de textes anciens qu'opèrent les manuels des années 1970-1990 présente quelques constantes : les historiens romains ont quasiment disparu (trois extraits pour tous les manuels), et une place importante est faite à l'*Odyssée*, plus particulièrement à Ulysse, omniprésent dans 8 des 10 manuels étudiés. À part Renard A., Beylier, Conte-Jansen et Renard D. (1994) et Gey et Duprez (1994), qui négligent complètement les textes anciens², les manuels comportent au moins 2 textes mettant en scène Ulysse. L'un d'eux lui consacre même un chapitre entier (Simon, Fonta, Arnaud Mireille et Arnaud Michel, 1990 : « Ulysse, héros grec »), autour de

1. Achard, Besson et Caron, 1994 ; Arnaud et Garrigue, 1981 ; Baqué, Bouquet, Courcier et Gaborieau, 1985 ; Biet, Brighelli et Rispail, 1990 ; Cantillon, Carpentier et François, 1990 ; Colmez, 1985 ; Gey et Duprez, 1994 ; Mitterand, Labeyrie, Pougeoise et Égéa, 1977 ; Renard A., Beylier, Conte-Jansen et Renard D., 1994 ; Simon, Fonta, Arnaud Mir. et Arnaud Mic., 1990. Comme je l'ai déjà signalé *supra*, listes et tableaux récapitulatifs sont en annexes 22 et 23.

2. Aucun extrait dans Gey et Duprez (1994) ; un seul (Pétrone), dans Renard *et alii* (1994).

5 extraits suivis, et un autre manuel (Baqué, Bouquet, Courcier et Gaborieau, 1985) propose quant à lui 4 longs extraits de l'*Odyssée*. Il n'y a aucun extrait de l'*Illiade* dans ces manuels¹. Mais une place importante est faite aux mythes gréco-romains, avec quelques (rares) extraits d'Ovide (3 en tout) et surtout avec des textes divers, pas toujours issus d'œuvres latines ou grecques, mais mettant en scène des personnages mythologiques, comme Thésée, Hercule, Œdipe, ou Orphée (17 en tout). Quant aux textes bibliques, ils sont présents dans 5 des 10 manuels, mais on ne trouve pas plus de 2 extraits par manuel.

Ce corpus est en fait souvent l'occasion de présenter des *héros*, qu'il s'agisse d'Ulysse bien sûr, mais aussi de Persée, Thésée ou Alexandre le Grand. Par ailleurs, une des grandes différences de ces manuels par rapport à ceux de la période précédente réside dans le fait qu'à côté de textes des auteurs antiques figurent un bon nombre de textes modernes, issus le plus souvent d'ouvrages de vulgarisation, appartenant ou non à la littérature de jeunesse².

2.3.2. Des usages disciplinaires opportunistes

Cette diversification des textes va de pair avec une grande diversité de traitement du corpus dans les manuels. Puisque les textes anciens sont une partie du programme, mais que la justification essentielle de leur présence réside dans leurs liens avec les langues anciennes, de plus en plus séparées de la discipline français, leur place dans les manuels est sujette à des variations, selon la manière dont on les envisage.

Dans certains manuels, les textes anciens sont liés au conte, genre privilégié en sixième : Arnaud et Garrigue (1981) les intègrent par exemple dans la partie consacrée aux *Contes, fables et légendes*, après « *Les chants et les récits qui ont bercé mon enfance...* », et un chapitre autour de la figure du loup. Mitterrand *et alii* (1977) présentent les textes antiques dans une partie intitulée *Légende, histoire et fantaisie*.

Dans d'autres, les textes anciens sont plutôt liés au mythe : Colmez (1985), dans une partie intitulée *Décrire le monde qui nous entoure*, propose des *lectures suivies : le mythe de la création* et, dans une partie intitulée *Raconter*, propose à nouveau des *lectures suivies : le monde de la mythologie*. Cantillon, Carpentier et François (1990) consacrent toute une partie aux *Grands mythes*, autour de trois chapitres : *à partir de la Genèse ; en passant par l'extrême-orient ; la Grèce et Rome*. Biet, Brighelli et Rispaill (1990) intitulent un chapitre

1. Les manuels se conforment en cela au programme, qui réserve l'*Illiade* à la classe de cinquième.

2. D'une certaine manière, c'est le rôle que jouait dans les manuels précédents le *Télémaque* de Fénelon.

Voyage dans les mythes grecs, et réservent une double page documentaire aux principaux dieux de l'Olympe.

Par ailleurs, les textes anciens sont aussi l'occasion d'une réflexion sur les personnages, et notamment les héros. La partie réservée aux textes anciens chez Biet *et alii* (1990) s'appelle *Dieux et héros antiques*, et à côté d'Ulysse figure par exemple Alexandre le Grand. Baqué *et alii* (1985) organisent leur manuel autour de douze œuvres complètes, accompagnées de « textes en constellation, qui évoquent le même thème » (p. 3). L'*Odyssée* est au centre de la deuxième partie, avec comme entrée thématique : *le héros*. Un manuel, atypique dans mon corpus, (Achard, Besson et Caron, 1994), qui ne réunit pas les textes anciens dans un ou plusieurs chapitres, mais les dissémine au fil des pages¹, convoque pourtant sans surprise Ulysse dans le chapitre 5, *Créer un personnage*.

Enfin, l'objectif est parfois assez nettement culturel, en lien avec le programme d'histoire et avec l'initiation au latin. Dans Mitterand *et alii* (1977) par exemple, les documents qui accompagnent les textes (cartes, plan d'une villa romaine, photos de silex, etc.) et les consignes de travail incitent l'élève à des recherches sur la préhistoire, la guerre de Troie, sur la géographie de la Méditerranée, Pompéi, etc.

Les objectifs proprement disciplinaires ne sont pas oubliés pour autant. Dans Mitterand *et alii* (1977), des travaux d'expression écrite et orale invitent les enseignants à travailler avec ces textes « toutes sortes de “messages” – verbaux, non-verbaux, ou mixtes – (comme par exemple un guide touristique ou une affiche publicitaire) » (Avant-propos, p. 2). Beaucoup de consignes d'écriture relèvent de ce que l'on nomme maintenant l'écriture créative, ou d'invention². On propose souvent aux élèves de rédiger des articles de presse, en jouant sur les points de vue, sur l'objectivité ou la subjectivité du journaliste, sur le type du journal, etc. L'épisode des Oies du Capitole, extrait de Tite-Live, est ainsi suivi d'une consigne intitulée « Si les Romains avaient eu nos journaux ! » (p. 226) :

Imaginez l'article qu'un journaliste romain aurait pu écrire « à la une » d'un quotidien « à sensation » au lendemain de cette victoire. Trouvez un titre « accrocheur » (par exemple : « Sauvés de justesse par les oies ! » ou « Junon ne nous a pas abandonnés ! »)

1. Généralement dans une rubrique que l'on retrouve dans chaque chapitre, *Être un lecteur accompli*.

2. Le nom « écriture d'invention » s'est répandu depuis les programmes de lycée des années 2000, et sert également, semble-t-il, pour désigner des exercices du collège. Je consacre mon dernier chapitre à ces pratiques d'écriture : Cf. *infra*, chapitre 10, p. 389 *sqq.*

D'autres consignes sont des transpositions (p. 215) :

Étéonus raconte à sa manière un autre épisode de la guerre de Troie : par exemple, la manière dont les Grecs ont réussi à pénétrer dans la ville de Troie grâce au fameux cheval de bois. Faites le parler en imitant son langage savoureux...

En fait, il n'y a dans ce manuel pas de spécificité particulière des textes antiques, qui donnent lieu aux mêmes exercices et aux mêmes apprentissages. Et cette remarque vaut pour la plupart des manuels de la période, comme elle valait pour les manuels de la période précédente.

Les apprentissages visés sont donc divers (travail sur le conte et le merveilleux, sur les personnages et notamment sur la notion de héros, savoirs culturels aussi), et le travail autour des textes anciens est très varié, comme si les auteurs ne savaient trop que faire de ce corpus, et lui donnaient diverses finalités au gré des choix propres au manuel, mais rarement celles qui semblent centrales dans les programmes, et qui sont liées à l'initiation au latin. D'une certaine manière, les manuels *recupèrent* le corpus, pour le mettre au service des apprentissages disciplinaires : ici le conte, là le personnage, parfois le mythe.

2.3.4. La quasi-disparition des textes anciens dans les classes

Cet opportunisme des manuels prend un éclairage nouveau grâce à une recherche de l'INRP portant sur les textes étudiés au collège, et menée de 1990 à 1992 (Manesse et Grellet, 1994). Cette enquête, qui s'appuie sur un questionnaire distribué auprès d'enseignants de français de 150 collèges, sélectionnés pour constituer un échantillon représentatif des établissements des années 1990, dresse un panorama de ce qui est étudié dans les classes et de ce qui ne l'est quasiment plus, que les auteurs appellent (p. 13) « le patrimoine en péril ». Parmi ces œuvres qui « ne passent plus » (id.), figurent justement les textes anciens, dont l'enquête met en évidence l'effritement dans les classes, malgré les injonctions des textes officiels (p. 37) :

Une chose est claire : la classe de français de cette fin de siècle n'est pas prête à prendre en charge la transmission culturelle des auteurs que le recul des études latines et grecques risquent de faire tomber dans l'oubli. Les textes officiels y insistent cependant, donnant une liste pour les classes de Sixième et de Cinquième, conseillant d'y puiser à nouveau pour les classes suivantes [...].

Seul Homère, avec l'*Odyssee*, est bien représenté. Sophocle obtient sept citations, Virgile une citation, Plaute deux, mais Ovide, Pline et Hérodote, zéro¹. La classe de français de collège, à de rares exceptions près, n'est pas une propédeutique aux études littéraires classiques, qui sont laissées à la décision des familles. Faut-il y voir l'éloignement des professeurs eux-mêmes par rapport à une culture qui ne faisait pas

1. Les auteurs de la recherche analysent ici un corpus de 1999 citations d'œuvres différentes, attribuées à 246 auteurs différents. En tête de ce palmarès vient Molière, avec 351 citations. Homère occupe la vingtième place, avec 22 citations, Sophocle la soixante-septième (p. 33-34).

partie de la formation de beaucoup d'entre eux, un signe des temps où les attraits de la culture classique s'estompent, ou un avatar d'un phénomène qu'on rencontre sous une autre forme : la résistance à étudier des textes traduits, qui s'applique par extension à des auteurs étrangers ?

Quelle que soit la place qu'ils tiennent dans les manuels, ou la finalité qu'on leur attribue, les textes anciens sont donc, au début des années 1990, en voie de disparition. Le contraste avec leur réhabilitation quelques années plus tard n'en est que plus frappant.

3. Le programme de 1996 et le retour des textes anciens

Les programmes de 1996 voient en effet renaître les textes anciens. Le corpus se stabilise et se restreint, mais il acquiert surtout à la fois un nouveau statut et un nouveau nom : les textes fondateurs. Or ce nom, qui suggère les nouveaux enjeux du corpus, tend de plus en plus à constituer le corpus en une sorte de genre disciplinaire.

3.1. Langues anciennes et culture antique

Le retour des textes anciens s'inscrit dans une configuration apparemment paradoxale, qui connaît à la fois l'affaiblissement du latin et des langues anciennes, et en même temps une mise en avant de la culture antique ainsi que de la culture religieuse.

3.1.1. Le retour des textes antiques

De nombreux indicateurs montrent en effet un retour des textes antiques : la place qu'ils occupent dans les manuels de sixième actuels, la floraison des parascolaires sur le sujet, les séquences proposées par les sites spécialisés sur l'internet, par exemple, mais aussi leur présence dans les programmes des terminales littéraires, aux côtés des « modèles français et européens », comme un des objets d'étude privilégiés dans cette classe (*Accompagnement des programmes. Terminale L*, p. 11-12.) :

Les modèles antiques

Par le relais de l'école, par l'analyse et la traduction, puis par l'imitation littéraire, ils ont imprégné largement la littérature et la culture. Les tragiques grecs, les historiens et orateurs romains, comme les poètes, sont un tissu que les élèves d'aujourd'hui connaissent peu ou mal, surtout s'ils n'ont pas choisi l'option « langues anciennes ». Certes, cette dimension de l'histoire culturelle a été abordée antérieurement dans la scolarité, notamment en classe de sixième. Mais dans l'ensemble, elle reste encore à étudier

3.1.2. L'enseignement du fait religieux

Ce retour des textes anciens est aussi un retour des textes sacrés, et notamment de la *Bible*, ce qui constitue une différence notable avec la période précédente, si l'on en croit l'enquête de Manesse et Grellet (1994) qui signalait justement l'absence totale de mentions de la *Bible* dans les corpus de textes des enseignants (p. 30) :

L'Antiquité est très peu étudiée, malgré les recommandations des programmes. Il semble, d'après les enquêtes de l'Inspection, que seule l'*Odyssée* passe la rampe. Les auteurs latins traduits, la *Bible*, on le verra, ne figurent pas dans les inventaires. Le cours de français n'est pas prêt à prendre la relève de l'éducation religieuse ou du latin.

L'intérêt actuel pour les textes sacrés et bibliques dans le cours de français s'inscrit d'ailleurs dans une tendance plus large, qui consiste à redonner à l'école la responsabilité¹ d'un « enseignement du fait religieux », pour reprendre une expression² que l'on trouve à la fois dans un rapport de Régis Debray (2002) et dans le projet de loi adopté par le Sénat le 24 mars 2005 (cf. annexe 26) : la connaissance des religions, de leur histoire, de leurs écrits est jugée indispensable pour comprendre le monde moderne, comme le rappelle le projet de loi des sénateurs : « Dans le monde d'aujourd'hui, [...] le fait religieux marque tout à la fois l'actualité en permanence et constitue l'une des clés d'accès à la culture comme aux arts »³. Elle est aussi convoquée pour fonder ou refonder une communauté de citoyens : « Il faut également se soucier de mettre en évidence ce qui, dans le religieux, *rassemble* », écrit ainsi Dominique Borne, doyen de l'Inspection générale⁴. Cette problématique de l'enseignement du fait religieux traverse de nombreuses disciplines⁵. Il ne s'agit ni d'un enseignement religieux, ni d'un enseignement limité à l'héritage judéo-chrétien, mais d'une interrogation

1. Cf. Debray (2002, p. 4) : « L'effondrement ou l'érosion des anciens vecteurs de transmission que constituaient églises, familles, coutumes et civilités, reporte sur le service public de l'enseignement les tâches élémentaires d'orientation dans l'espace-temps que la société civile n'est plus en mesure d'assurer. »

2. Empruntée en partie à Jean Delumeau, qui publie en 1993 un ouvrage intitulé *Le Fait religieux*.

3. Cette idée était déjà celle de Ferdinand Buisson (1911), qui montrait dans son article « Histoire Sainte » que, si l'on ne pouvait plus enseigner l'histoire sainte comme dans la tradition catholique, il serait catastrophique que toute référence et connaissance de l'histoire religieuse disparaisse.

4. Dans Husser (2004, p. 20) ; c'est lui qui souligne.

5. Cf. Debray (2002, p. 7) : « Sont au premier rang de l'effort à entreprendre et sur le même rang : les professeurs de lettres et de langues puisqu'ils sont les mieux à même de faire comprendre les différents modes et stratégies de discours, les différents tours de parole utilisés par l'être humain selon qu'il dit sa foi, décrit des faits, ou émet des idées, et qu'on ne peut apprécier d'après les mêmes critères tel ou tel type d'archives ; les professeurs de philosophie que le programme actuel et leur propre réflexion ne peuvent qu'inciter à expliciter la différence entre un rapport magique, rationnel ou religieux au monde ; les enseignements artistiques, parce que l'étude des formes des symboles et des représentations les confrontent nécessairement aux cultures religieuses ; les professeurs d'histoire et de géographie (puisque la carte du monde contemporain est inintelligible sans référence aux structurations religieuses des aires culturelles) ».

sur la « place du religieux dans le patrimoine national » (*id.*, p. 21), interrogation qui se veut dans le cadre de la laïcité, comme en témoignent par exemple les deux colloques (Ministère de l'Éducation Nationale, 2003 et Husser, 2004), qui ont fait suite au rapport Debray.

3.1.3. L'affaiblissement du latin

Par ailleurs, ce retour des textes anciens survient dans un contexte marqué plus généralement par l'affaiblissement des langues anciennes. Le latin n'occupe plus à l'heure actuelle la place privilégiée qu'il détenait encore dans les années 1970-1980, et les textes officiels témoignent de cette lente érosion par la place de plus en plus réduite qu'ils accordent à l'« initiation » au latin dans les classes de sixième et de cinquième. Les accompagnements du programme de français de 1996 n'évoquent d'ailleurs le latin qu'en une phrase, à la fin du paragraphe consacré à « La sensibilisation à l'héritage antique », qui commente la présence au programme des textes fondateurs (p. 35 ; c'est moi qui souligne) :

L'accès à la culture antique, en particulier gréco-latine, est ainsi ouvert à tous dès la classe de 6^e, *quel que soit le futur parcours du collégien*. Cette pédagogie de sensibilisation permet un *choix réfléchi de l'option latin en 5^e*.

De ce fait, c'est un véritable renversement qui s'est opéré : on est passé de la nécessité de l'étude des textes anciens *pour* l'initiation au latin, à leur nécessité justement *parce que* l'étude du latin *ne se fera pas* pour tous les collégiens. Paradoxalement, l'affaiblissement des langues anciennes, qui d'une certaine manière ôte une partie de la légitimité des textes anciens, leur redonne dans le même temps une forme nouvelle de légitimité.

Faut-il voir dans le retour des textes antiques une forme de reconnaissance de ce que l'étude des langues anciennes peut apporter sur un plan culturel, ou interpréter cette permanence des textes anciens comme la survivance, voire le retour, de positions conservatrices pour lesquelles les humanités sont forcément classiques et patrimoniales ? Faut-il au contraire considérer que la relative unanimité autour de ce corpus témoigne d'une forme d'apaisement dans la discipline – ou y lire les signes des compromis à l'œuvre dans les programmes ? Quelle que soit l'interprétation qu'on lui donne – et celles proposées ici ne sont pas exclusives les unes des autres – cette nouvelle attention portée aux textes antiques et bibliques a des conséquences importantes sur la configuration du corpus de textes anciens habituel en sixième depuis 1938, et sur ses enjeux.

3.2. Le programme de 1996

En 1996, le programme de sixième est à l'origine d'une résurrection des textes anciens. Nous l'examinerons donc plus en détail.

3.2.1. Un corpus génériquement hétérogène

Comme dans les périodes précédentes, le corpus des textes anciens de 1996 est toujours génériquement hétérogène, puisqu'il comprend « *La Bible* ; Homère, *L'Odyssee* ; Virgile, *l'Énéide* ; Ovide, *les Métamorphoses* ». Les textes antiques cités n'appartiennent pas tous aux mêmes *genres littéraires*, et les épopées classiques (Homère et Virgile) voisinent avec *La Bible* et les *Métamorphoses* d'Ovide. D'ailleurs, ils sont inclus dans une rubrique spécifique, intitulée « Textes issus de l'héritage antique », et non la suivante, intitulée « Approche des genres »¹ : le programme n'identifie donc pas de catégorie générique « textes fondateurs », et précise que leur étude se fait en liaison avec le programme d'histoire, justification que l'on retrouve, comme on l'a vu, depuis 1938.

Cette hétérogénéité se double par ailleurs de l'hétérogénéité générique constitutive de la *Bible*² elle-même, « véritable bibliothèque se livrant à l'intérieur d'elle-même à une foisonnante intertextualité générique [...] et thématique », comme le souligne Colette Briffard (1998, p. 46), qui recense par exemple le mythe, le psaume, le proverbe, le récit épique, historiographique, l'oracle prophétique, l'évangile, la lettre théologique, mais aussi (Briffard, 2006) le recueil de lois, l'instruction de sagesse, la généalogie, l'apocalypse, le dialogue, la réflexion philosophique, le chant religieux et profane et même le roman et la nouvelle³. Cette grande diversité des genres, corrélée à une grande pluralité des époques et des auteurs, est une difficulté importante pour aborder les écrits bibliques, mais offre en

1. La rubrique « Approche des genres » comprend les trois genres de la triade canonique, récit, poésie, théâtre (Programme de sixième, p. 19) :

« - Un conte ou un récit merveilleux : au moins une lecture dans l'année, choisie dans la littérature française ou étrangère.

- Des textes poétiques, dont plusieurs fables de La Fontaine. [...]

- Quelques extraits de théâtre et éventuellement une courte pièce du domaine français. [...]

2. Rappelons à ce propos qu'étymologiquement parlant, la *Bible* est plurielle, puisque son nom vient du neutre pluriel *ta biblia* (qui signifie *les livres*), traduit faussement en latin comme un singulier féminin (à désinence finale en -a), et que le « Canon biblique », c'est-à-dire la « liste officielle des livres tenus pour "inspirés" de Dieu et sacrés » n'est pas le même actuellement chez les catholiques et les protestants, qui se réfèrent à des traditions différentes (Bottéro, 1992, p. 162, note 1). On trouve dans Bottéro (1992) une passionnante histoire des différents textes – et des hommes – qui la composent.

3. À propos d'*Esther*, *Ruth* et *Daniel* 1-6.

même temps une grande diversité d'approches possibles, et pose de ce fait la question des enjeux scolaires d'un tel corpus.

3.2.2. Culture religieuse ou culture générale

Le programme propose les textes fondateurs comme « textes à lire », et les accompagnements donnent une clé pour comprendre les enjeux de cette lecture, puisqu'ils les placent sous l'intitulé « Sources culturelles : l'héritage antique » (id., p. 36 ; je souligne en gras) :

La lecture de quelques œuvres qui sont des **sources culturelles majeures** a pour objectif, avant tout, de permettre à l'élève de se situer dans le temps et **d'acquérir des références culturelles**, en découvrant l'Antiquité dans ses deux grandes dimensions : la *Bible* pour l'héritage judéo-chrétien, et pour l'héritage gréco-romain, l'*Odyssée* d'Homère, l'*Énéide* de Virgile, et les *Métamorphoses* d'Ovide.

Les objectifs sont donc assez clairs, et visent une culture générale considérée comme indispensable. Cet argumentaire, on l'a vu, est classique et souvent invoqué. Le CRDP de l'Académie de Versailles a par exemple édité en 1998 un ouvrage intitulé *Pour lire les textes bibliques. Collège et lycée*, qui explicite ainsi son projet dans l'introduction (Boulade et alii, 1998, p. 7) :

La perspective dans laquelle nous avons travaillé est délibérément culturelle et non-confessionnelle. Nous pensons que l'abord de textes de la *Bible* est un moyen privilégié de faire connaître aux élèves cet aspect essentiel de la culture occidentale qu'est le judéo-christianisme. Tout un patrimoine littéraire, artistique, intellectuel et moral s'y rattache en effet, qu'il serait dommageable de laisser dans l'ombre ; ce que les responsables des programmes ont parfaitement compris en intégrant et depuis longtemps, les faits religieux importants et en particulier l'étude de la *Bible* dans les programmes officiels.

Les textes anciens sont donc au programme, parce que leur connaissance semble indispensable dans la société moderne, et parce qu'ils appartiennent à notre « héritage », comme le dit un autre passage de ces mêmes accompagnements (id., p. 35 ; je souligne en gras) :

L'objectif est double :

1. initier tous les élèves à la connaissance d'une **culture fondatrice** (étude des **grands mythes**, éléments de **civilisation**) ;
2. permettre à chacun de repérer dans le monde actuel **l'héritage gréco-latin**. En particulier, on identifie dans le lexique français un certain nombre de racines latines et grecques afin de faire comprendre ce qu'elles ont de fécond pour la langue française.

Cette notion d'*héritage*, que suggère aussi l'expression « textes fondateurs », est nettement double : assez banalement, il s'agit de travailler avec les élèves les « racines » du lexique

français ; mais en même temps, la question de l'héritage dépasse nettement ces considérations étymologiques. L'héritage en question n'est pas seulement celui de l'antiquité gréco-romaine, mais il est aussi judéo-chrétien : il ne peut donc plus être question ici de travail sur la langue, mais une nouvelle dimension est donnée au corpus, dont la fonction est aussi (surtout) de constituer une culture commune, y compris sur les grandes références religieuses. Non pas une culture *religieuse*, mais une culture *de la religion*, en tant qu'elle constitue une part importante de la culture générale. De ce point de vue, les textes religieux sont des textes *patrimoniaux*, et la méconnaissance de ce patrimoine est une des raisons mises en avant pour justifier l'enseignement du fait religieux¹.

3.2.3. Un genre anthropologique

Par ailleurs, les apprentissages visés sont avant tout culturels, même s'ils sont éventuellement langagiers voire littéraires, et ce primat du culturel se fait au nom de cet « héritage » commun qui fonde la « civilisation ». Il faut reconnaître que ce n'est guère nouveau. Mais ce qui l'est plus, c'est d'une part que ces apprentissages culturels ne sont pas uniquement liés au latin, loin s'en faut même, et surtout que le programme manifeste clairement la volonté de *rassembler* les élèves, dans ce qu'il appelle une culture « fondatrice ».

On est ainsi en présence d'une sorte de *genre anthropologique*, et c'est sans doute en ce sens qu'il faut comprendre un autre passage, élargissant le champ des textes fondateurs, à propos du français langue seconde (et introduisant en même temps que le *Coran* des textes de mythologies autres que gréco-romaines). Clairement, le corpus de textes anciens vise aussi à rassembler des élèves issus de culture et de religions différentes, à les « acculturer » en quelque sorte (*id.*, p. 35 ; je souligne en gras) :

La lecture s'exerce avec des textes qui font partie des genres inscrits au programme. [...] Littérature pour la jeunesse, documentaires, manuels de la classe et courts extraits de **textes porteurs de références culturelles** (textes de l'Antiquité gréco-romaine, *Bible* et *Coran*, mythologies chinoise, hindoue, etc., adaptés aux univers culturels des élèves), peuvent être progressivement proposés.

1. Comme le souligne le doyen de l'Inspection Générale en ouverture d'un colloque sur le sujet (Husser, 2004, p. 16) : « Il faut pallier la méconnaissance d'une partie du patrimoine de l'humanité. Le religieux, en Europe, sans oublier le mythologique gréco-romain, fait partie de ce patrimoine, il en est la source d'inspiration constante. [...] Nous avons perdu la lecture de tout un pan du patrimoine ».

4. Des textes « anciens » aux textes « fondateurs »

Les manuels¹ – et les enseignants – sont encore partagés sur la place à accorder à ce corpus, mais il tend visiblement à prendre une réelle importance, voire à se constituer en quasi-genre.

4.1. Textes mythiques et/ou mythologiques et épopée homérique

Dans le programme de 1996, la disparition des historiens latins et grecs laisse place à trois sous-corpus dont les relations sont complexes : les textes mythologiques d'une part, les textes sacrés d'autre part (et notamment bibliques), et l'épopée homérique.

4.1.1. Des textes diversement « fondateurs »

Il n'est pas facile de considérer sur un même plan les textes bibliques, les textes homériques, et les textes mythologiques, en particulier si ces derniers sont empruntés à Ovide, dont le caractère « fondateur » est finalement très relatif. Cette question de l'articulation entre mythes et textes fondateurs est ainsi posée dans l'ouvrage dirigé par Marie-José Fourtanier (1999, p. 6) consacré aux mythes dans l'enseignement du français :

Il faudrait toutefois définir ce que l'on entend par mythes et textes fondateurs. On peut effectivement se demander ce que fondent par exemple les *Métamorphoses* d'Ovide qui constituent en fait un bilan de la mythologie antique, de ses croyances et de ses légendes, dans les années mêmes où, face au paganisme, apparaît et se développe le christianisme. Une telle œuvre, présente dans les programmes et les manuels de français, se définit moins comme une œuvre fondatrice que comme un réservoir de mythes, eux-mêmes fondateurs de la psyché humaine, mythes sans cesse réactivés par les arts et la littérature. Textes plus clairement fondateurs, les épopées homériques ont donné naissance à des titres divers à l'ensemble de la littérature occidentale. Enfin, l'étude des extraits de la *Bible*, Ancien et Nouveau Testaments, pose évidemment dans notre société le problème de la foi et de la relation personnelle au religieux. Il est difficile de lire et d'étudier [les textes de la *Bible*] en faisant totalement abstraction du fait que la *Bible* est le livre sacré sur lequel se fondent précisément les religions juive et chrétienne, encore actives aujourd'hui.

Les manuels font ainsi souvent le choix de consacrer plusieurs chapitres aux textes fondateurs, mais seul l'un d'entre eux (Fix-Combe, 2000) les répartit en trois chapitres, l'un pour « le récit épique », l'autre pour « les mythes fondateurs » et le troisième pour les « écritures sacrées ». C'est aussi le choix de 2 (sur 32) des enseignants qui ont répondu à l'enquête.

1. J'ai analysé pour cette période les manuels suivants : Besson, Gallet et Raymond, 2000 ; Boré, Carpentier et Collet, 1996 ; Brindejone, Flammant, Gaudin, Hébert, Momméja, Paumier, et Puygrier-Renault, 2000 ; Buffard-Moret, 2000 ; Carmignani, 2000 ; Colmez, 1996 ; Fix-Combe, 2000 ; Luxardo et Potelet, 1996 ; Masurel, Presselin et Thiberge, 2000 ; Pagès, 2000 ; Potelet, 2000 ; Renard A., Beylier, Conte-Jansen et Renard D., 1996 ; Sculfort, 1996 ; Sculfort, 2000. Cf. annexes 22 et 23.

Plus souvent, les manuels¹ et les enseignants² partagent le corpus antique en deux grands ensembles, soit entre « l'héritage antique » (Homère et Ovide en particulier) et « l'héritage biblique » (Boré, Carpentier et Collet, 1996 par exemple ; ainsi que 4 enquêtés sur 32), soit entre les mythes d'une part – y compris bibliques – et les textes épiques de l'autre – essentiellement Homère, parfois Virgile (Carmignani, 2000 ; 8 enquêtés), parfois entre les « récits des origines » et la « culture antique » (Masurel, Presselin et Thiberge, 2000 ; 2 enquêtés), voire « les mythes de création » et « Ulysse » (1 enquêté). Ces multiples combinaisons peuvent en réalité être réduites à deux grandes formes de recomposition : soit l'on isole les textes *sacrés*, en leur opposant les textes « antiques », qui peuvent comporter Ovide, Homère, Virgile, etc., auquel cas on fait jouer l'héritage gréco-romain contre l'héritage judéo-chrétien ; soit l'on isole *Homère*, en lui opposant des textes mythiques qui peuvent aller de la *Bible* à Ovide en passant par des mythes d'autres cultures, auquel cas on distingue davantage des grands genres textuels (l'épopée contre le mythe).

4.1.2. Présence des textes sacrés

Les textes bibliques tiennent désormais la première place dans le corpus des textes anciens, place qu'ils n'avaient jamais occupée jusque là. Ils sont présents dans tous les manuels, et on peut dénombrer jusqu'à 10 extraits (dans Boré *et alii*, 1996), ce qui est d'autant plus intéressant dans ce cas que la version précédente de ce même manuel³ ne comportait que 3 extraits de la *Bible*. Un autre manuel a également renforcé la présence des textes bibliques entre deux éditions : dans Sculfort (1996), il y a 3 extraits ; quatre ans plus tard, dans une réédition du manuel (Sculfort, 2000), on est passé à 5 extraits. Dans la plupart des cas, ces textes sont extraits de l'Ancien Testament, généralement de la Genèse : récits de la création du monde ou de la création de l'homme, mythe d'Adam et Ève, déluge, tous ces textes sont souvent présents dans les manuels, et d'autant plus qu'ils peuvent donner lieu à des comparaisons avec d'autres mythes. Les extraits du Nouveau Testament sont moins nombreux, mais plusieurs manuels proposent des extraits des évangiles, par exemple l'épisode du bon Samaritain (Fix-Combe, 2000) ou celui de l'enfant prodigue (Potelet,

1. Par exemple Boré *et alii*, 1996 ; Pagès, 2000 ou Potelet, 2000.

2. 60 % des enseignants enquêtés consacrent deux séquences aux textes anciens (cf. en annexe 25 le tableau 1).

3. Cantillon *et alii* (1990) : le manuel est paru sous le même titre, mais avec un collectif de rédactrices un peu différent).

2000 ; Sculfort, 2000). Plus rares sont les manuels, comme Masurel *et alii*¹ (2000) ou Potelet² (2000), qui choisissent des passages de la vie de Jésus.

En revanche, malgré les suggestions du programme, il n'y a que très peu d'extraits du *Coran* dans ces manuels, et cette absence interroge la délimitation même du corpus des textes dits « fondateurs » (très ethnocentré, si l'on enlève le *Coran*) en même temps qu'elle est sans doute révélatrice d'une forme de prudence voire de malaise chez les éditeurs et leurs auteurs : la laïcisation et la déchristianisation relative de notre société semblent permettre un regard un peu distancié sur les textes bibliques, qu'on s'autorise visiblement difficilement pour le *Coran*. Seuls deux manuels de mon corpus (Fix-Combe, 2000 et Masurel *et alii*, 2000) donnent à lire le *Coran*. Dans les deux cas, il s'agit de confronter les récits des origines dans la *Bible* et le *Coran*, et les passages choisis³ font apparaître les points d'accord entre les grands mythes de création : c'est donc une vision très consensuelle du *Coran* qui est proposée, loin du « désarroi » que sa lecture provoque « habituellement [...] chez le non-arabisant » et que signale comme une difficulté première du texte un de ses spécialistes⁴.

Les enseignants enquêtés font eux aussi une place non négligeable aux textes sacrés, qui ne sont donc pas cantonnés aux manuels, comme dans la période précédente. Que ce soit la *Bible* ou le *Coran*, leur présence est avérée, comme le montre le tableau 7 ci-dessous : seuls 3 enseignants sur 29 déclarent n'étudier que « rarement » voire « jamais » des extraits de l'*Ancien Testament* ; s'ils sont plus nombreux en ce qui concerne le *Nouveau Testament* (10 sur 28) et surtout le *Coran* (14 sur 27), la proportion de ceux qui déclarent faire entrer dans leur classe l'un ou l'autre oscille quand même des deux tiers à la moitié, ce qui est loin d'être négligeable.

1. Il faut souligner que ces passages se trouvent dans les pages d'exercices, pas dans le corps même du chapitre.

2. Ce manuel, assez atypique de ce point de vue, propose une lecture suivie assez complète de la vie de Jésus. Mais il faut dire que c'est aussi l'un des manuels qui propose le plus de textes bibliques. Les auteurs prennent soin de préciser dans la préface du manuel que « La *Bible* a été abordée dans une perspective culturelle. Des extraits de l'Ancien et du Nouveau Testament sont présentés dans cet esprit. »

3. Deux sur trois sont extraits de la Sourate II, dite de « La vache », qui évoque notamment le mythe d'Adam et d'Ève.

4. René Blachère (1959/1991, p. 274), cité par Viviane Liati (2006, p. 37).

Dans le cadre des textes antiques, étudiez-vous des textes extraits des œuvres suivantes ?					
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives ¹					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
L'Ancien Testament	10	5	11	2	1
Le Nouveau Testament	5	3	10	4	6
Le Coran	3	3	7	6	8

Tableau 7. Les textes sacrés dans les corpus des enseignants

Dans la logique des textes « fondateurs », ce choix de corpus est tout à fait cohérent, puisqu'il privilégie les textes sacrés et les grands mythes. L'autre versant du corpus, Homère, est d'une certaine manière plus difficile à articuler avec ces textes sacrés.

4.1.3. Les héros mythologiques

C'est l'*Odyssée* qui fournit, après les textes bibliques, le plus grand nombre d'extraits, même si sa place est très variable d'un manuel à l'autre (entre un et huit textes). L'*Iliade* en revanche est absente des manuels², mais pas des classes, si l'on en croit les enseignants (tableau 8 ci-dessous)³. Comme on vient de le voir, l'épopée homérique fait parfois l'objet d'un chapitre spécifique dans les manuels, ou d'une séquence spécifique chez les enseignants. Cette importance de l'*Odyssée*, contrairement au corpus de textes sacrés, n'est pas nouvelle, et le texte appartient nettement à la tradition disciplinaire, comme on l'a vu aussi avec la longévité dans les programmes du *Télémaque* de Fénelon. D'ailleurs on retrouve dans les manuels actuels les mêmes épisodes que dans les périodes précédentes, et notamment Nausicaa, les sirènes, Circé ou le Cyclope. L'aspect « fondateur » n'est pas le seul intérêt de l'épopée homérique, comme le souligne Christophe Charlet (2007, p. 133-134), qui voit surtout dans l'*Odyssée*, « non pas seulement [...] la transmission d'un héritage culturel », mais « une fable qui témoigne de la difficulté à être humain, à devenir et rester humain ».

1. Le total des réponses est parfois inférieur à 32, du fait des non-réponses. Je classe les items par ordre décroissant, à partir des réponses « très souvent » et « assez souvent ».

2. Comme pour la période précédente, les manuels se conforment en cela au programme, qui réserve toujours la lecture de l'*Iliade* à la classe de cinquième.

3. Cette présence de l'*Iliade* dans les discours des enseignants est intéressante, puisque l'œuvre n'est présente dans aucun manuel. Si on ne fait pas l'hypothèse d'une confusion entre les deux épopées homériques, toujours possible, cela signifie une réelle forme d'autonomie des enseignants tant à l'égard des manuels que du programme lui-même dans la constitution des corpus (cf. en annexe 25 le tableau 5 sur les ressources des enseignants pour constituer leur corpus).

Homère fait ainsi quasiment l'unanimité dans les discours des enseignants, comme le montre le tableau 8 ci-dessous : seuls deux enseignants déclarent étudier « rarement » voire « jamais » l'*Odyssée*, qui est largement en tête des œuvres les plus souvent étudiées (ainsi que des œuvres les plus souvent lues : cf. tableau 9, *infra*, p. 317).

Dans le cadre des textes antiques, étudiez-vous des textes extraits des œuvres suivantes ?					
Pour chaque case, les chiffres correspondent à un nombre de réponses positives ¹					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
L'<i>Odyssée</i>	18	5	6	1	1
Ovide	11	6	9	2	3
Mythologie	9	5	12	4	1
L'<i>Iliade</i>	6	1	7	8	7
Virgile	2	3	8	7	7

Tableau 8. Les œuvres étudiées dans les corpus des enseignants

Certains textes mettant en scène des héros mythologiques (Hercule, Thésée, Iphigénie) sont également présents dans les manuels et dans les classes (cf. tableau 8 ci-dessus). Quant à Ovide, il est assez fortement présent dans les manuels (dans plus d'1 sur 2 ; 16 extraits au total), ainsi que dans les discours des enseignants (17 sur 31 déclarent l'étudier « très souvent » ou « assez souvent » : cf. tableau 8 ci-dessus). Mais il est diversement représenté, et surtout, il peut être convoqué aussi bien dans une séquence sur les « mythes fondateurs » (Fix-Combe, 2000), notamment en confrontation avec les textes bibliques (Colmez, 1996 ; Carmignani, 2000 ; Pagès, 2000), que dans une séquence sur l'héritage antique avec Homère et/ou Virgile (Potelet, 2000 ; Masurel *et alii*, 2000). Son statut est ainsi plus instable mais surtout plus polyvalent, mais sa fonction est généralement de tirer le « fondateur » vers la mythologie, et plus précisément vers la mythologie grecque, que l'on peut considérer, à la suite de Paul Veyne notamment (1983/1992), comme une sorte de genre littéraire (p. 28) :

Car la mythologie grecque, dont la liaison avec la religion était des plus lâches, n'a pas été au fond autre chose qu'un genre littéraire très populaire, un vaste pan de littérature, surtout orale, si le mot de littérature est déjà de mise, antérieurement à la distinction de la réalité et de la fiction, quand l'élément légendaire est sereinement admis.

1. La différence des totaux s'explique par les non-réponses. Comme précédemment, je classe les items par ordre décroissant, à partir des réponses « très souvent » et « assez souvent ».

C'est d'ailleurs ce versant du corpus (les héros grecs et les récits mythologiques) qui est le plus souvent cité par les enseignants parmi les textes qu'ils font lire¹ à leurs élèves dans le cadre du travail sur les textes anciens, comme le montre le tableau 9 ci-dessous :

Dans le cadre des textes antiques, quelle œuvre intégrale avez-vous fait lire à vos élèves ?		
La somme des pourcentages est différente de 100 du fait des réponses multiples.		
	Nombre de citations	% par rapport à l'ensemble des enquêtés
L' <i>Odyssée</i>	16	50%
Autre ²	13	40%
Les <i>Métamorphoses</i>	7	22%
Pas d'œuvre intégrale	7	22%

Tableau 9. Œuvres intégrales lues dans le cadre des textes anciens

On pourrait presque dire qu'il y a deux façons de construire les textes fondateurs : soit en mettant l'accent sur l'aspect quasi cosmogonique du mythe, récit d'une « création », texte sacré, selon la conception par exemple de Mircéa Éliade³ ; soit en mettant en avant son aspect narratif et fictionnel, et en voyant dans le mythe avant tout une *fable*, dans la tradition de la mythologie grecque. Dans le premier cas, les textes fondateurs relèvent d'une sorte de genre anthropologique, comme je le montrais à propos des programmes (*supra*, p. 311) ; dans le second cas, ils sont plus proches d'un genre littéraire, comme le souligne Veyne. Mais on le voit, la frontière entre les deux est finalement assez poreuse, ce qui contribue à la constitution d'un genre scolaire « textes fondateurs », qui emprunte à ces deux modes de catégorisation.

4.2. Construction d'un genre scolaire

Certains manuels – et certains enseignants – construisent en effet une cohérence quasi générique au corpus des textes anciens – ce qui va de pair d'ailleurs avec une autonomisation de la notion de « mythe ».

1. Certains enseignants précisent qu'il s'agit de versions adaptées – ce qui est sans doute le cas même lorsque ce n'est pas précisé : il semble difficile de faire lire l'*Odyssée* en version intégrale à un élève de 6^e. Sur l'utilisation des versions adaptées, cf. annexe 25, tableau 7.

2. Il s'agit dans tous les cas d'une œuvre de littérature de jeunesse.

3. Par exemple 1963/1973, p. 15 (c'est lui qui souligne) : « le mythe raconte une histoire sacrée ; il relate un événement qui a eu lieu dans le temps primordial, le temps fabuleux des “commencements”. [...] C'est donc toujours le récit d'une “création” : on rapporte comment quelque chose a été produit, a commencé à *être*. »

4.2.1. Mythes vs contes

Ce mouvement de construction d'un genre « scolaire », qui tend à associer les différentes composantes du corpus, va de pair avec un mouvement inverse, qui tend à distinguer très nettement *conte* et *mythe*, que certains manuels de la période précédente associaient (par exemple Arnaud et Garrigue, 1981 ou Mitterand *et alii*, 1977, cf. *supra*, p. 303¹). La plupart des manuels de la période 1996-2000 consacrent ainsi un ou plusieurs chapitres spécifiques au conte, et particulièrement au conte merveilleux, qui devient un genre littéraire spécifique, indépendamment des récits légendaires. On trouve par exemple un chapitre autour d'un conte kabyle (Carmignani, 2000), un chapitre intitulé « reconnaître l'univers du conte » autour de contes merveilleux du XVII^e au XX^e siècle (Masurel *et alii*, 2000), un autre sur « ce que disent les contes » (Besson, Gallet et Raymond, 2000), avec comme objectifs « comprendre la fonction des contes ; écrire et dire un conte », etc. Dans tous ces cas, les récits légendaires antiques n'appartiennent pas à ces chapitres, et le mythe est donc clairement distingué du conte. Certains manuels en donnent des définitions précises, qui oscillent entre diverses conceptions² : le mythe est une histoire qui répond « aux questions qui, depuis toujours, préoccupent les hommes (D'où vient la vie ? la mort ? le mal ? le bien ?) » (Brindejonec *et alii*, 2000, p. 196) ; il est « un récit qui relate les actions surnaturelles des dieux et les exploits des héros, dans un temps très lointain » (Sculfort, 2000, p. 180) ; il est « un récit des origines » (Masurel *et alii*, 2000, p. 108).

Si le mythe n'est pas un genre littéraire, il fonctionne cependant comme une catégorie quasi générique, puisqu'il désigne des textes qui présentent des ressemblances socio-historiques et pragmatiques. Et surtout, ce concept de mythe est une sorte de creuset dans lequel fondre à la fois certains textes grecs et romains et les textes bibliques, comme le souligne Philippe Borgeaud (2006, p. 26) :

Nous oserons donc affirmer que l'on peut parler de mythes, aussi bien pour des récits bibliques (même si la *Bible* est considérée comme un texte sacré par les Juifs et les Chrétiens), que pour des récits grecs et latins qui relèvent eux aussi de pratiques discursives occasionnellement religieuses (récitations rituelles des poèmes épiques, mise en scène des tragédies dans le cadre des fêtes de Dionysos). Le rapport au texte, le respect qu'on lui doit, l'attachement à la lettre ou les degrés de l'interprétation, sont des paramètres qui changent selon les lieux, les temps et les

1. On retrouve en partie cette association dans un manuel paru juste après les programmes de 1996 (Colmez, 1996), qui consacre un chapitre aux « contes et légendes », mais qui distingue soigneusement dans son chapitre « le conte merveilleux » d'un « dossier » intitulé « mythe et réalité : le déluge ».

2. Cf. par exemple, Dubuisson, 1991, qui confronte les grandes conceptions du mythe telles qu'elles sont construites au XX^e siècle, notamment par Dumézil, Éliade et Lévi-Strauss.

points de vue. [...] Les deux héritages, biblique et classique, sont par conséquent loin d'être incompatibles, et encore moins incomparables. Il s'agit là d'un dossier sur lequel les spécialistes commencent, désormais, à s'entendre. La constitution du canon biblique est aujourd'hui étudiée dans son rapport à la constitution des canons littéraires de l'antiquité dite classique.

4.2.2. Une catégorie unifiante « récits fondateurs »

Unifiés autour des « mythes », les textes fondateurs tendent à être vus comme une seule et même catégorie. D'ailleurs, un tiers des enseignants enquêtés ne consacre qu'une seule séquence aux textes anciens. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils conçoivent les textes fondateurs comme une même catégorie générique, mais certains d'entre eux donnent explicitement comme contenu à leur séquence « les textes fondateurs », ce qui tend à accréditer l'idée d'une catégorie unifiée. On peut d'ailleurs croiser avec cela la réponse qu'ils font à la question que je leur posais : « Utilisez-vous l'expression textes fondateurs ? » (cf. tableau 10 ci-dessous) :

Utilisez-vous l'expression « textes fondateurs » ?		
	Nombre ¹	% de l'ensemble des réponses
Oui	24	83%
Non	5	17%

Tableau 10. Usage de l'expression « textes fondateurs » chez les enseignants enquêtés

Seuls 5 d'entre eux (sur 29) ne l'utilisent pas, et les raisons données tiennent généralement au fait qu'il est difficile d'employer le terme avec les élèves (il est « trop abstrait en 6^e », répond par exemple le questionnaire 11) ; une seule réponse (questionnaire 25) remet en question l'expression elle-même, « un peu suspecte, un peu trop "culture dominante" ». Pour tous les autres, l'expression est devenue visiblement usuelle, et regroupe une catégorie identifiable de textes.

Il semble donc qu'une seule et même catégorie tend à unifier sous ce même vocable de « textes fondateurs » les diverses composantes. Cette tendance peut se lire dans certains manuels, qui regroupent dans une seule partie (Potelet, 2000), voire dans un seul chapitre les textes anciens. Luxardo et Potelet (1996) vont même jusqu'à intégrer leur chapitre « les textes fondateurs » à une partie intitulée « Connaître les différents genres », et les textes

1. Il y a trois non-réponses, difficilement interprétables.

fondateurs voisinent avec diverses catégories « génériques » : « le conte », « le poème », « la fable », « la lettre », « le texte documentaire » et « la littérature de jeunesse ».

4.2.3. Une reformulation générique

Cette reconfiguration générique est particulièrement perceptible dans certains manuels, à travers les fiches et encadrés : je le montrerai à partir de deux exemples.

Sculfort (2000) institue les textes fondateurs en quasi-genre, dans le chapitre 8, intitulé « Récits fondateurs ». Il n'y a pas de page de leçon consacrée explicitement aux « récits fondateurs », mais deux encadrés, comme pour chaque chapitre, indiquent les « objectifs » du chapitre (au début) puis le « bilan » (à la fin). Le premier encadré pose ainsi des objectifs de « savoirs » et de « savoir-faire »¹ :

Savoirs

Distinguer Histoire et mythologie
Établir des liens avec le programme d'histoire
Découvrir les textes fondateurs de la culture européenne
Connaître un récit fondateur pour l'identifier sous d'autres formes

À ces objectifs de savoirs correspondent deux compétences dans le bilan :

À la fin de ce chapitre, je sais...

Reconnaître les caractéristiques d'un mythe
Mémoriser un récit fondateur pour pouvoir le reconnaître sous d'autres formes

Dans les deux encadrés, le « récit fondateur » est posé comme un type possible, puisqu'il est possible, à partir d'un « modèle », de retrouver ses caractéristiques propres, qui font que l'on pourra le reconnaître quelle que soit sa « forme ». L'expression est ambiguë, et semble renvoyer aux différents genres historiques qui composent le corpus des textes du manuel. Mais il n'est question (dans de petits bilans intermédiaires qui jalonnent le chapitre) que de « mythe » et de « parabole ». Par ailleurs, l'ordre des objectifs semble destiné à construire progressivement une nouvelle notion, par discrimination (item 1), mise en relation (item 2), constitution d'un corpus pertinent (item 3) puis élaboration et appropriation d'un type (item 4). L'encadré tend donc à donner une existence et une légitimité à une catégorie « récit fondateur », qui fonctionne comme une catégorie générique. C'est d'autant plus net que ces encadrés n'existaient pas dans la version précédente du même manuel, parue en 1996². Ce même chapitre 8 y était alors intitulé « Mythes et légendes de l'Antiquité », et l'encadré qui

1. Je laisse de côté les savoir-faire.

2. Sous le même titre et sous la direction également de M.-F. Sculfort.

ouvrait le chapitre se contentait alors d'expliciter le sous-titre thématique « Des enfants et des dieux ».

La même tendance à présenter les textes fondateurs comme un nouveau genre est perceptible également dans Pagès (2000). Le manuel consacre en effet une page « Repères », sous ce titre de « textes fondateurs », dont voici l'essentiel¹ (p. 229 ; c'est lui qui souligne) :

On appelle textes fondateurs les **œuvres importantes**, héritées du passé proche ou lointain ; elles constituent les fondements, les **bases de la civilisation**, de la culture de nombreux pays occidentaux.

[...] Toutes ces œuvres jouent encore aujourd'hui **un rôle essentiel dans la culture occidentale**, dans notre vie, notre façon de penser et d'agir. C'est pourquoi il est indispensable de les connaître, afin de **mieux comprendre qui nous sommes, qui sont les autres**. Le monde d'aujourd'hui s'explique par le passé, même lointain. Ainsi, des peuples que l'on croit différents sont parfois unis par l'héritage qu'une culture commune leur a laissé.

Le discours du manuel transpose le discours officiel, et met sans doute à jour une partie de ses non-dits, puisqu'il ne s'agit plus seulement de transmettre une culture, mais peut-être d'acculturer, et d'aider à la réconciliation de communautés que l'on suppose visiblement potentiellement antagonistes. Mais la transposition ne se contente pas de vulgariser, elle pose l'existence d'une catégorie, en utilisant une formulation typique des définitions et des textes de savoir (« on appelle... »), là où le programme se contente de poser des objectifs de lecture (« la lecture de quelques œuvres qui sont des sources culturelles majeures a pour objectif... », cf. *supra*, p. 310). La reformulation institue le genre « textes fondateurs », auquel les deux chapitres donnent corps, tandis que la page de leçon « Repères », en figurant même au sommaire, lui donne sa légitimité.

Conclusion

Selon la place qu'on leur donne, selon les exercices qui les accompagnent, selon les « leçons » qui les commentent ou les justifient, les textes anciens permettent donc – ou non – des apprentissages disciplinaires plus ou moins langagiers, plus ou moins littéraires, plus ou moins culturels. Sans doute leur aventure n'est-elle pas terminée. Ce corpus est en tout cas un objet intéressant pour interroger la discipline, à la fois dans ses choix didactiques et culturels, voire idéologiques. Il permet de voir à l'œuvre une des recompositions

¹. Je laisse de côté la partie centrale du texte, qui présente les trois « sources » de textes, la *Bible*, la littérature grecque et la littérature latine

disciplinaires actuelles : la construction scolaire d'une catégorie générique « textes fondateurs », qui donne au corpus des textes anciens une légitimité qui ne passe plus par ses liens historiques et organiques avec les langues anciennes.

Il semble donc que l'univers scolaire soit en train de *reconstruire* une légitimité à ce corpus des textes antiques et bibliques, et que cette légitimation actuelle passe par la légitimité que confère le genre. Autrement dit, la construction d'un genre « textes fondateurs » permet de recomposer le corpus, de lui redonner du sens. Le projet de réforme des programmes du collège actuellement disponible (2008) va d'ailleurs bien dans ce sens : s'il n'est pas question explicitement de « genre », les textes fondateurs ouvrent cependant la rubrique de « la lecture », et sont suivis par trois catégories génériques, ainsi mises sur le même plan qu'eux : « Contes et récits merveilleux », « initiation à la poésie », « initiation au théâtre », puis enfin par une autre catégorie sémiotique, « étude de l'image ».

Cette recomposition est donc loin d'être achevée – et rien ne dit d'ailleurs qu'elle le sera un jour : il n'est pas impossible après tout qu'un prochain programme envisage l'étude de ces textes dans une autre constellation. Pour l'instant, elle coexiste en tout cas en partie avec d'anciens objectifs d'apprentissage corrélés avec ces textes, notamment l'approche de mythes et de légendes, traditionnellement au programme de sixième (en lien par exemple avec l'étude du conte). Cette coexistence n'a rien d'étonnant, la discipline français étant particulièrement marquée, comme on l'a déjà vu à propos notamment des modes de classification (*supra*, chapitre 4, p. 136 *sqq.*), par les superpositions et les mélanges d'ancien et de nouveau, ce que Bernard Veck appelle le « feuilleté » disciplinaire (1990, p. 118) :

Ainsi la discipline se présente-t-elle comme un « feuilleté » de savoirs qui, à un moment donné, offrent des configurations (concepts, procédures) plus ou moins « traditionnelles », compte tenu du développement des savoirs de référence auxquels ils se rattachent, et du caractère opératoire qu'ils ont dans l'enseignement.

CONCLUSION

Ces trois études de cas permettent d'approcher les processus de construction des corpus scolaires. Elles nous ont tout d'abord montré que, pour qu'un nouveau genre puisse s'installer dans les classes, il faut qu'il s'inscrive dans la tradition scolaire et/ou disciplinaire : en 1938, les textes anciens s'inscrivent dans la tradition des humanités ; en 2007, le « biographique » disparaît au profit de l'autobiographie. Or cette disparition des genres biographiques autres que l'autobiographie peut s'expliquer à la fois parce que l'autobiographie seule a une forme de légitimation universitaire (grâce aux travaux de Lejeune notamment), mais aussi – et peut-être surtout – parce qu'elle peut s'ancrer dans l'étude de la littérature. La biographie n'a d'ailleurs eu un peu de présence dans les corpus que sous une forme « littérisée ».

Par ailleurs, il apparaît assez clairement que, pour résister, un genre doit s'adapter aux nouvelles finalités disciplinaires. La stabilité de la tragédie classique cache en réalité de réels bouleversements quant à la constitution du corpus, à la définition du genre, et à ses usages disciplinaires. Les textes fondateurs ont changé de finalités à plusieurs reprises depuis 1938, et ont failli disparaître quand les finalités qu'ils servaient n'avaient plus de sens ; leur présence forte depuis 1996, et le fait qu'ils résistent à la nouvelle mouture du projet de 2008 montre bien que les finalités nouvelles qu'ils ont acquises en 1996 leur redonnent une réelle légitimité.

La présence des genres littéraires dans la discipline est donc bien le fait d'une forme de construction, et ne peut être réduite à une simple transposition. Tragédie classique, biographique et textes fondateurs deviennent dans les classes des genres scolaires, qui servent des usages scolaires. Comme le souligne André Chervel (1998/1988, p. 15) :

La conception de l'école comme pur et simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d'elle est à l'origine de l'idée, très largement partagée dans le monde des sciences humaines et dans le grand public, selon laquelle elle est, par excellence, le lieu du conservatisme, de l'inertie, de la routine. Car elle a beau faire, on la voit rarement suivre, étape par étape, dans ses enseignements, le progrès des sciences qu'elle est censée diffuser. Que de sarcasmes contre la grammaire scolaire ont précédé, dans les années 1960 et 1970, l'introduction triomphale de la linguistique structurale et transformationnelle : Las ! La vague moderniste devait refluer dix ans plus tard, confirmant ainsi une expérience historique bien fournie : quand l'école refuse, ou expulse après un tour de piste, ce n'est certainement pas par

PARTIE 3. CONCLUSION

incapacité des maîtres à s'y adapter, c'est tout simplement que son rôle véritable est ailleurs, et qu'à vouloir servir de relais à certains « savoirs savants », elle s'exposerait à ne pas remplir sa mission.

Cette partie nous amène par ailleurs à avancer deux « concepts », qui ont permis de décrire et de comprendre cette construction de genres. Tout d'abord, il apparaît que l'école construit non pas une mais *des* vulgates scolaires, au gré de ses besoins : la délimitation d'un genre n'est jamais réellement stabilisée. Cette instabilité des corpus s'accompagne également d'un phénomène que je nomme l'« amphotextualité », et qui permet de décrire les relations que les textes entretiennent avec d'autres textes qui sont *posés à côté* d'eux. Ces relations amphotextuelles prennent une place particulière dans la discipline français, et contribuent également à la délimitation voire à la définition d'un genre.

Partie 4. Pratiques disciplinaires des genres

INTRODUCTION

Une dernière question se pose enfin, qui affleure sans cesse mais qui est traitée en tant que telle dans cette dernière partie, celle des *usages* des genres dans la discipline. Je vais donc ici m'intéresser aux genres littéraires en tant qu'ils forment des corpus de textes, corrélés à des activités et à des pratiques de classe, voire à des modes de travail didactique.

Ce sont donc ce que j'ai nommé, à la suite de Reuter (1996a et 2001), des *pratiques* disciplinaires, qui font l'objet de cette partie. Il est clair cependant que le champ est très vaste, et qu'il convient, là encore, d'opérer des choix. Chacun des deux chapitres est donc organisé autour d'une des deux principales orientations de la classe de français dans l'enseignement secondaire : la lecture (essentiellement littéraire) et l'écriture. Concernant les pratiques de lecture des genres, il m'a semblé intéressant de m'intéresser au roman, genre dont l'ampleur le rend difficilement scolarisable sous une autre forme que l'extrait, du moins dans le cadre formel de la classe et de l'heure de cours. Le chapitre 9 est donc consacré à la scolarisation des romans de Balzac, dans différentes configurations disciplinaires, à travers la pratique des extraits dans les manuels. Quant aux pratiques d'écriture, je les étudierai essentiellement autour de l'écriture d'invention, nouvel objet de travail au lycée, qui présente la particularité d'être articulé aux genres travaillés dans ces classes, et qui permet en même temps une mise en perspective historique des pratiques d'écriture générique.

Pratiques lectorales et pratiques scripturales des genres sont donc au cœur de cette partie, qui montrera comment les configurations disciplinaires s'emparent des genres, et combien les usages disciplinaires contribuent à configurer et reconfigurer les genres lus et produits en classe.

CHAPITRE 9. SCOLARISATION DU GENRE ROMANESQUE ET PRATIQUE DES EXTRAITS : les romans de Balzac dans les manuels scolaires

Les romanciers d'abord. Nous avons essayé de les définir et de les distinguer par ce qui domine en eux. Et d'après ce critérium, nous n'avons rien trouvé de mieux que de les répartir, conformément au langage courant, en trois classes : les mauvais, les intermédiaires, les bons.

L'Abbé Louis Bethléem (1905/1920), *Romans à lire & romans à proscrire* (Préface).

Introduction

La littérature est une des composantes essentielles de la discipline scolaire *français* – voire, à certaines époques et pour certains niveaux, sa seule composante – et l'approche de la littérature, du moins depuis la fin du XIX^e siècle, repose principalement sur la lecture et l'étude de textes, voire de « grands » textes. Mais, pour des raisons à la fois morales (la lecture a longtemps été considérée comme dangereuse, comme le montrent par exemple Chartier et Hébrard, 2000), économiques (le livre de poche n'apparaît qu'en 1953 : cf. Bessard-Banquy, 1998) mais aussi didactiques (le format de l'extrait semble mieux adapté à l'enseignement et à l'apprentissage), l'« extrait » a souvent été préféré – et l'est sans doute encore maintenant – à l'œuvre littéraire dans sa version intégrale, moins facilement scolarisable. Certes, certains genres brefs peuvent entrer dans les classes dans une version complète, et il faudrait peut-être reconsidérer de ce point de vue le succès

jamais démenti des fables, depuis l'introduction de La Fontaine dans les classes¹. Mais les romans, comme la plupart des œuvres littéraires, excèdent de beaucoup le format scolaire des textes, et il me semble essentiel, dans ce travail sur les pratiques scolaires des genres, de m'intéresser à cette pratique disciplinaire particulière qu'est le genre littéraire en extraits².

Il n'est cependant pas possible, dans le cadre de ce chapitre, ni de faire une étude exhaustive ni de s'intéresser à *tous* les genres littéraires présents sous forme d'extraits dans les classes. Je me limiterai donc à un seul genre, le roman, genre dont la lecture ne peut guère se faire dans les manuels autrement que sous forme d'extrait³ ; je me limiterai également à une seule pratique d'extraits, celle des manuels scolaires, en tant qu'elle me semble être, sinon la seule pratique existante (il ne faut pas méconnaître le travail des enseignants lorsqu'ils sélectionnent eux-mêmes des extraits), mais une des formes les plus abouties scolairement de la pratique des morceaux choisis ; et je me limiterai enfin à un auteur, Balzac, pour les raisons que j'expose ci-après. Il s'agit donc, à travers une étude précise, de regarder de plus près la manière dont un corpus romanesque est scolarisé, pour voir comment les manuels sélectionnent, délimitent et mettent en page les extraits de romans de Balzac, quels choix ils opèrent (en matière d'œuvres, de passages, de types d'extraits, etc.) et quelles sont leurs finalités.

Le choix de Balzac

Balzac est un auteur assez exemplaire pour approcher les mécanismes de scolarisation du genre « roman », depuis l'entrée des romanciers du XIX^e siècle dans les programmes et les manuels, jusqu'à la période moderne. Bien sûr, il y avait déjà des romans dans les programmes de certaines classes : le *Télémaque* de Fénelon a été pendant longtemps un classique scolaire incontournable. Mais, on l'a vu (*supra*, chapitre 8, p. 293), ce n'est pas en tant que « roman » que *Télémaque* est lu l'école, mais en tant qu'adaptation d'Homère.

1. Au moins depuis le début du XVIII^e siècle : cf. Chervel 2006, p. 420-421. Pour la période récente, Marie-France Bishop (2008, avril), montre que La Fontaine est dans le palmarès de tête des auteurs les plus souvent présents dans les manuels de l'école primaire entre 1923 et 1972, mais que sa place et son statut changent aux époques suivantes, à la fois parce que l'introduction de la littérature de jeunesse bouleverse profondément le canon scolaire, et à la fois parce que la poésie a changé de fonction.

2. La pratique des extraits n'est pas propre à la discipline français, et se retrouve dans un grand nombre de disciplines à tous les niveaux. De ce point de vue, les extraits sont un genre *scolaire*, au sens spécifique du terme (relevant du *système scolaire*, par opposition au *système pédagogique* ou *disciplinaire*. Pour cette distinction, cf. *supra*, p. 21, note 1), en même temps que *disciplinaire*. En tant que genre scolaire, son étude reste à faire.

3. J'aurais pu choisir le théâtre, qui pose des problèmes similaires. Mais il a déjà fait l'objet d'un chapitre dans la partie précédente (cf. *supra*, chapitre 6, p. 211 *sqq.*).

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le roman est un genre quasi invisible à l'école, absent des poétiques classiques¹. Or c'est à la fin du XIX^e que Balzac devient un romancier « classique », adulé des naturalistes et de la critique (comme le montre bien Bellos, 1976²). C'est à cette même période que les programmes de 1880, puis de 1885 et 1890 font entrer officiellement dans l'enseignement secondaire les auteurs français, et ouvrent ainsi la brèche dans laquelle va pouvoir s'engouffrer le roman, jusque-là genre encore très mineur et souvent méprisé – et notamment le roman du XIX^e siècle. C'est à cette époque donc que les romans de Balzac entrent dans les manuels scolaires, pour ne plus en ressortir – ce qui n'est pas le cas de certains autres de ses contemporains, comme George Sand, qui a presque complètement disparu de l'école alors qu'elle fut pendant longtemps un auteur éminemment scolaire. Actuellement, Balzac n'est plus seulement un auteur classique mais bien, pour reprendre l'expression de Daniel Milo (1986)³, un « classique scolaire », incontournable dans les manuels. Pourtant, même s'il était présent depuis longtemps dans les anthologies scolaires, il n'est entré dans les programmes que tardivement, presque un siècle après sa mort. Et il suffit de lire les notices des manuels des années 1880-1930 et leurs critiques parfois fielleuses, notamment sur le style⁴, pour comprendre que ses romans ne se sont pas imposés facilement, et qu'on ne l'a fait entrer à l'école qu'avec précaution. De ce point de vue, Balzac me semble emblématique de la fortune scolaire du roman : tous deux ont d'abord été regardés avec méfiance par l'école, tous deux sont entrés par la petite porte dans les anthologies, et pour finir tous deux sont devenus des valeurs sûres du cours de français.

1. C'est au XIX^e siècle que s'opère, timidement au début, la légitimation du roman, comme le rappelle Lise Sabourin (1999) : Jules Sandeau est le premier romancier à entrer en tant que tel à l'Académie Française, en 1858 ; en 1900, ils seront cinq, aux côtés de cinq auteurs dramatiques et de quatre poètes.

2. Il rappelle (p. 163) qu'*Eugénie Grandet* fut ajouté en 1889 à la liste des œuvres que devait connaître tout candidat à l'agrégation de l'enseignement secondaire spécial et que les enseignants du secondaire des années 1890 connaissent tous au moins une œuvre de Balzac (« all specialist *lycée* teachers graduating in the 1890s had a knowledge of at least one Balzac novel »).

3. La distinction entre classique et classique scolaire peut sembler inopérante, tant l'école joue un rôle essentiel dans la constitution d'un patrimoine classique. Il me semble pourtant que les deux ne sont pas équivalents, et je rejoins ici la réflexion de Milo (1986, p. 518) : « [L]es deux "classiques", scolaire et culturel, ne sont pas équivalents (malgré leur convergence) : on peut être enseigné sans être considéré comme un grand auteur ; on peut être considéré comme un grand auteur sans être enseigné ».

4. Ducros (1893) écrit par exemple : « Sa langue est souvent incorrecte, mêlée çà et là d'exagérations lyriques et de familiarités vulgaires ; elle manque de l'unité qui compose un style. » Calvet (1935) renchérit : « Sans doute il écrit mal, sa phrase est lourde et gauche, son expression est parfois grossière, mais il a le don merveilleux de la vie ». On pourrait facilement multiplier ainsi les citations, tant ce préjugé défavorable quant au style de Balzac est pendant longtemps un lieu commun pour une certaine tradition critique, dont les échos se font entendre jusque dans les manuels. Un ouvrage récent, dirigé par Anne Herschberg-Pierrot (1998), revient sur cette question, de manière historique et théorique, pour proposer une « poétique » du style balzacien.

Mon hypothèse est que les choix opérés par les manuels le sont avant tout en fonction de finalités propres à la discipline, et que les considérations esthétiques et littéraires, même si elles sont constamment mises en avant, restent secondaires. C'est par les extraits que Balzac et le roman sont entrés à l'école, mais c'est parce que ces extraits pouvaient s'inscrire dans les objectifs traditionnels de l'école et de la discipline français. Et d'une certaine manière, il en est encore de même actuellement : les extraits de Balzac – comme tous les autres d'ailleurs – sont au service de la discipline, et non l'inverse. Balzac et le roman étant devenus des objets disciplinaires, les extraits sont destinés à construire des savoirs disciplinaires, plus qu'à conduire les élèves vers une lecture personnelle de Balzac¹.

Réception scolaire de Balzac

La réception de Balzac est un sujet bien balisé par les études balzaciennes, et fait régulièrement l'objet de diverses publications², qu'il s'agisse d'étudier la réception de telle ou telle œuvre, voire plus largement la réception de Balzac à différentes époques ou dans différents pays³. Pourtant, l'ouvrage de David Bellos (1976), qui est l'ouvrage de référence sur le sujet, est déjà assez ancien, et n'a jamais été traduit en français. Et surtout, la réception scolaire de Balzac n'a jamais fait l'objet d'études spécifiques, à la manière de ce que Fayolle (1972, 1978, 1985) a fait pour Hugo, Rousseau ou Baudelaire, ou de ce que Ralph Albanese a fait pour Molière (1992). Seul un article concernant les éditions du *Père Goriot* en France⁴ (Lichtlé, 1987) aborde à cette occasion le sujet des éditions scolaires et des manuels, mais arrête son dépouillement en 1960⁵.

1. Ce qui ne signifie pas que la lecture personnelle de romans, y compris de romans « classiques » comme ceux de Balzac, ne soit pas un objectif disciplinaire, comme en attestent les instructions officielles depuis les programmes du collège de 1977, et comme le préconisait déjà dans les années 1960 un certain nombre d'enseignants (cf. par exemple le *Manifeste de Charbonnières*, texte fondateur de l'AFEF publié en 1969). Pour une histoire de la notion d'œuvre intégrale dans les programmes, et notamment le passage de l'œuvre *complète* à l'œuvre *intégrale*, cf. Houdart, 1997.

2. Une recherche du mot-thème « réception » dans la base bibliographique – exhaustive – du site universitaire de référence des balzaciens, balzac-etudes.org, indique 282 références depuis 1960.

3. L'*Année balzacienne* (1986) a ainsi publié plusieurs articles sur « la fortune littéraire de Balzac à l'étranger » ; la livraison de 1987 a publié un dossier issu d'un colloque sur la réception du *Père Goriot*, et celle de 1999, en deux volumes, qui s'intitule « Lire Balzac en l'an 2000 », consacre également plusieurs articles à la question.

4. L'article étudie les éditions du *Père Goriot* en France depuis la mort de Balzac et précise donc (p. 132) : « Notre romancier étant devenu toutefois, à la fin du siècle dernier, ce que l'on appelle un "classique", il nous a semblé intéressant d'opérer quelques sondages sur la réception scolaire du *Père Goriot* ».

5. Il convient d'ajouter un tableau sur « La "carrière scolaire" d'Honoré de Balzac » dans l'article de Daniel Milo sur les « classiques scolaires » (1986, p. 519). Mais les dates des programmes évoqués sont à prendre avec précaution et ne correspondent pas nécessairement à leur promulgation. Quant à la magistrale synthèse de Chervel (2006), qui cite tant d'auteurs classiques, elle ne fait en revanche aucune place à Balzac : une seule mention en plus de 800 pages, dans l'introduction (p. 40), pour évoquer le « schéma balzacien bien connu » de

Balzac, aux côtés de Hugo, de Flaubert, de Maupassant et de quelques autres, est pourtant bien un auteur scolaire, à la fois parce qu'il est incontournable depuis longtemps à différents niveaux du cursus scolaire, mais aussi parce qu'il fait partie de ces auteurs dont la « vie posthume », pour reprendre l'expression de Lichtlé¹, se déroule pour une grande partie dans le cadre scolaire, comme en témoigne le nombre d'éditions scolaires de ses œuvres et d'ouvrages parascolaires. Qui plus est, il est présent depuis longtemps à tous les niveaux du cursus : au lycée, les romans de Balzac ont, depuis la première moitié du XX^e siècle, une place de choix², et l'intitulé du nouvel objet d'étude de la classe de première, lors de la révision du programme pour la rentrée 2007, « Le roman et ses personnages : visions de l'homme et du monde », semble promettre de belles heures aux romans balzaciens. Balzac est également présent dans les manuels de lycée professionnel, et les catalogues d'éditeurs proposent certains titres à destination des classes de BEP, par exemple. Enfin, les romans de Balzac ne sont pas non plus absents du collège, d'autant que les programmes des années 1960 indiquaient l'étude par extraits d'un roman de Balzac en 4^e et 3^e (cf. Chervel, 1986, p. 120-121 et 147-148 ; cf. aussi annexe 7). Si, à l'heure actuelle, Balzac n'est plus *explicitement* au programme des classes de collège, les catalogues des éditeurs proposent encore des romans de Balzac – souvent plus courts, et avec des affichages parfois presque aguicheurs³ – pour les classes de collège (généralement de troisième, mais pas exclusivement⁴) comme *Les secrets de la princesse de Cadignan*, ou *Sarrazine* (dans la collection Classiques et contemporains, chez Magnard), ou encore *Ferragus*, *La Maison du chat-qui-pelote*, et *La Vendetta* (dans la collection des « étonnants classiques » de Flammarion).

la petite bourgeoisie « qui cherche à se hisser à un niveau supérieur ». En revanche, Hugo ou Flaubert sont davantage répertoriés.

1. Son article est en effet joliment titré : « La vie posthume du “Père Goriot” ». Il signale, par ailleurs, dès son ouverture que lui-même emprunte l'expression à Jean Pommier.

2. Il est nommé explicitement dans le programme de première en 1931, et dans celui de seconde en 1941 (Chervel, 1986, p. 208 et 177). Plus près de nous, l'Observatoire des listes d'oral de l'EAF de l'INRP a montré combien il était présent dans les listes d'oral (Veck, 1997 et 1998, par exemple).

3. « Elle est belle, célèbre, raffinée. Il est beau, célèbre aussi, intelligent. Ils s'aimeront. Mais la vie est plus grinçante que ce scénario trop rose... » Ainsi commence la présentation des *Secrets de la princesse de Cadignan* dans le catalogue 2007 de Magnard (p. 19). Mais puisque ce catalogue est quand même à destination des enseignants, la notice poursuit plus sérieusement : « Au cours de l'analyse de ce court roman, l'élève pourra éclaircir la structure du récit et l'intérêt de sa composante descriptive, la création des personnages... etc. ».

4. Chez certains éditeurs, les titres recommandés pour la troisième le sont en même temps pour les classes de BEP.

1. Les romans de Balzac dans un ensemble de manuels du secondaire : construction d'un corpus scolaire

Qu'en est-il de la présence de Balzac dans les manuels ? Et surtout, puisque c'est le genre « roman », ses représentations et ses usages que je veux ici interroger, qu'en est-il des romans de Balzac dans les manuels scolaires ? Pour répondre à cette interrogation, je vais étudier un corpus de manuels scolaires du secondaire. Je montrerai que ces manuels construisent un corpus balzacien scolaire relativement homogène, dans lequel certaines œuvres et certains passages jouent un rôle prééminent.

1.1. Présentation du corpus de travail

Pour constituer ce corpus, j'ai dépouillé 142 manuels parus entre 1880 et 2007 (cf. liste complète en annexe 27), de tous les niveaux du secondaire¹, général, technologique et professionnel.

1.1.1. Les manuels

Les manuels dépouillés sont tous des manuels de textes². Je n'ai, en effet, pas pris en compte les manuels de « grammaire » ou de « langue » du collège ni les manuels de « méthodes » du lycée, pour des raisons de cohérence du corpus : ces manuels n'existaient pas dans les périodes les plus anciennes, et le lycée professionnel ne connaît généralement que les manuels uniques. Je n'ai pas cherché à faire un corpus exhaustif, la production éditoriale, en forte inflation depuis quelques décennies, étant marquée par une forme d'émiettement – la même maison d'édition accueillant souvent plusieurs collections concurrentes – et par un renouvellement très important mais parfois un peu artificiel, puisque certains manuels sont assez peu refondus entre deux éditions³.

Pour certaines analyses, j'ai distingué deux périodes : jusqu'en 1969, et après 1970. 1970, outre le contexte politique et la contestation des manuels traditionnels dans les milieux

1. Ainsi que des manuels de l'école primaire supérieure, qui n'a été rattachée à l'enseignement du second degré qu'en 1937, par Jean Zay (cf. Chervel, 1995, p. 44).

2. Ces manuels sont parfois chronologiques (en un ou plusieurs volumes), parfois thématiques, voire organisés par niveaux ou par classes, comme c'est le cas pour la plupart des manuels de collège, ou pour un bon nombre de manuels récents de lycée.

3. Hélène Huot (1989, p. 46 *sq.*), dans une enquête un peu datée mais passionnante sur « La jungle des manuels scolaires », montre ainsi par exemple comment certains éditeurs, ne se soumettant pas à l'obligation légale de l'indication de date, proposent comme nouveautés des manuels déjà anciens, ou rajeunissent à peu de frais certaines éditions déjà anciennes de manuels scolaires en faisant un « réhabillage » du produit.

universitaires, ouvre visiblement une nouvelle ère éditoriale, notamment parce que les éditeurs multiplient les titres et les collections¹, sous l'influence de l'introduction dans l'enseignement secondaire des nouvelles approches issues des sciences humaines. Ces deux périodes ne sont certes pas entièrement homogènes, et méritent parfois d'être affinées, mais elle correspondent à des configurations disciplinaires différentes, et parfois contrastées.

Pour la période antérieure à 1970, j'ai consulté les principales anthologies parues, depuis celles de Marcou, Brunetière et Cahen au tout début du XX^e siècle jusqu'à celles de Chassang et Senninger, Clarac ou Lagarde et Michard dans les années 1950-1960, en passant par Des Granges ainsi que par Chevaillier et Audiat dans les années 1920-1930. Il m'a été plus difficile d'être aussi systématique dans la période suivante, qui voit l'explosion éditoriale que je signalais ci-dessus. En dehors des volumes consacrés au XIX^e siècle dans les grandes anthologies des années 1980-1990 (Mitterand, 1986 ; Décote et Dubosclard, 1988 ; Biet, Brighelli et Rispaïl, 1981/1986), j'ai dépouillé de façon moins systématique des manuels de collège, de lycée professionnel et de lycée, en essayant de diversifier les auteurs et les maisons d'édition, et en évitant les doublons, c'est-à-dire les rééditions de manuels sensiblement identiques², ou de manuels de mêmes auteurs différents à certains égards, mais qui traitent Balzac en exploitant les mêmes passages³.

Sur les 142 manuels dépouillés, 42, c'est-à-dire presque un tiers de l'ensemble, ne contiennent aucun extrait de Balzac. Dans ces 42 manuels, 2 seulement sont des manuels de lycée. Et encore cette absence est-elle à relativiser : le premier, Brunel et Couty (1976), propose une lecture intégrale du *Père Goriot*. Quant au second, Jordy (2002), il faut le replacer dans la production éditoriale qui a suivi les programmes du lycée des années 2000 : il s'agit d'un manuel destiné aux classes de première, à un moment où le programme de première qui venait d'être réformé ne comportait plus le « roman » comme objet d'étude. L'absence de Balzac est donc conjoncturelle : l'édition suivante (Jordy, 2007), après la

1. Fraisse (1997, p. 244) montre ainsi que la stratégie éditoriale des éditions Nathan à partir de 1974, qui publie plusieurs séries d'anthologies sous la direction d'Henri Mitterand, témoigne d'un éclectisme certain, qui lui semble significatif de la période.

2. Par exemple, je n'ai pas retenu *La Littérature expliquée*, de Des Granges et Charrier (1920/1940), manuel pourtant très souvent réédité, au moins jusqu'en 1965 (date de la 39^e édition d'après le catalogue de la BNF), mais qui est identique au manuel des mêmes auteurs que j'analyse, *La Littérature française au brevet élémentaire* (1917/1920).

3. Par exemple, je n'ai pas intégré dans ma base de données une autre version du manuel de Cahen, à destination de l'enseignement des jeunes filles et datant de 1922, avec un choix de textes sensiblement différent, mais qui, concernant Balzac, présentait exactement les mêmes extraits, avec les mêmes titres et les mêmes découpages, que l'édition de 1907 que j'utilise, à destination des classes du secondaire.

refonte du programme qui a substitué l'objet d'étude « roman » au « biographique », propose cette fois 8 extraits d'œuvres de Balzac. Balzac est donc très nettement un auteur du lycée, à la différence par exemple de Victor Hugo, très présent à tous les niveaux de l'école, et même au primaire¹.

Les autres manuels qui ne contiennent aucun extrait de romans de Balzac se répartissent de la manière suivante : 30 manuels de collège, 10 de lycée professionnel. Le déséquilibre entre collège et lycée, et entre lycée général et professionnel, concernant la présence d'extraits de Balzac est donc très net, et sans doute à corrélérer avec la place moins importante traditionnellement accordée dans ces classes à la littérature², et *a fortiori* à la littérature dite *classique*. Mais cela ne signifie aucunement que tous les manuels de collège ou de lycée professionnel font des choix identiques : on verra au contraire que la tendance actuelle à travailler sur des textes littéraires à tous les niveaux de l'école³ a des répercussions sur la présence d'un auteur comme Balzac dans les manuels.

Mon corpus prend donc acte de cette situation de déséquilibre, et contient plus de manuels de l'enseignement général que de l'enseignement professionnel, et plus de manuels de lycée que de collège ; il faut dire aussi que, concernant les manuels de textes, la production éditoriale est moins importante pour le professionnel et le collège.

1.1.2. Le corpus d'extraits

Mon analyse portera ainsi sur 423 extraits, issus de 100 manuels. Même si mon objet est bien la scolarisation des romans de Balzac, ce ne seront pas toujours des extraits de romans : j'ai choisi en effet de conserver les extraits de la *Correspondance* de Balzac (11 au total), ou de l'*Avant-Propos*⁴ de *La Comédie Humaine* (17) que proposent certains manuels, parce qu'ils participent à la scolarisation des romans de Balzac. Je ne les enlèverai des calculs que lorsque mes analyses porteront exclusivement sur les romans. En revanche, je mets à part

1. Marie-France Bishop (2008, avril) a montré comment Victor Hugo règne sur le corpus des textes à l'école primaire pendant une grande partie du XX^e siècle.

2. Une enquête sur la notoriété des écrivains chez les jeunes recrues, menée par le Centre de sociologie des faits littéraires en 1962-1963 et dont rend compte Daniel Milo (1986, p. 552), va dans le même sens : Balzac est en effet cité par ceux qui ont fait au moins des études secondaires, même incomplètes ; il n'est cité par aucun de ceux qui ont fait des études primaires, y compris chez les détenteurs du certificat d'études.

3. Y compris primaire d'ailleurs, avec la création récente de la discipline *Littérature*. Cette institutionnalisation de la littérature à l'école fait l'objet de nombreux travaux (par exemple Bishop et Ulma (2007) pour une approche historique et comparatiste), mais n'est pas sans susciter des questions sur ses « coûts et contrecoups », comme l'écrit François Quet (2007, p. 34), dans un article qui s'interroge sur les dangers d'une représentation trop « angélique de la relation personnelle aux textes ».

4. Sans compter que l'*Avant-Propos* est partie intégrante de *La Comédie Humaine*, pour Balzac comme pour les commentateurs actuels.

quatre morceaux plus divers : deux extraits d'articles de Balzac dans la *Revue Parisienne* et dans *Le Voleur*, un extrait de la préface de la *Peau de Chagrin*, ainsi qu'un extrait de la préface de la première édition du *Lys dans la vallée*, dans laquelle Balzac refait l'historique du procès du roman¹. Dans la mesure où ils figuraient dans les index des manuels sous l'entrée Balzac, je les ai intégrés au corpus². Mais les deux premiers font plus office de *curiosités* qu'autre chose, même s'ils indiquent sans doute une forme d'ouverture du corpus balzacien dans les manuels. Quant aux extraits de préface, ils témoignent surtout d'une attention plus grande portée à la réception des œuvres littéraires : c'est le cas notamment du document sur le procès du *Lys dans la vallée*, intégré à un chapitre intitulé « écrire, publier, lire au passé » (dans Stissi *et alii*, 2001).

1.1.3. La grille d'analyse

J'ai analysé ce corpus selon une grille d'analyse comportant quatre types d'informations.

- **Des indications sur les manuels** : auteurs, année de parution, niveau (sixième, cinquième, etc.) et type d'enseignement (collège³, lycée général, professionnel).

- **Des indications sur l'ancrage⁴** des extraits et leur paratexte. Dans quel chapitre ou rubrique se trouvent-ils ? Y a-t-il une notice biographique ? Une introduction pour l'extrait ? Un titre ? Des consignes ? Des notes ? Des illustrations ?

- **Le « type » de l'extrait** (cf. annexe 28, graphique 1¹) : j'entends ici non pas la catégorisation en types de textes (narratif, argumentatif, etc.) qui ne me semble pas opératoire

1. Le procès, qui fut remporté par Balzac, l'opposait à Buloz, directeur de la *Revue des deux mondes* et de la *Revue de Paris*, dans laquelle le début du roman avait été publié. Buloz en effet avait vendu à une revue russe les droits, sans l'accord de Balzac, et avant même la publication dans sa propre revue. Balzac avait retiré de la *Revue de Paris* son roman, mais l'avait achevé juste à temps pour qu'il paraisse en librairie quelques jours après que le tribunal eut rendu son verdict. Cette première édition était précédée d'une importante préface de l'auteur, « Historique du procès auquel a donné lieu le *Lys dans la vallée* », que Balzac supprima lors de l'édition suivante, en grande partie semble-t-il à cause de la réticence des critiques face à ces histoires d'argent qui leur semblaient indignes de la littérature. Pour tous ces détails, cf. la préface de Nicole Mozet dans l'édition Garnier-Flammarion (1972).

2. D'une certaine manière, les index véhiculent une conception extensive de l'œuvre d'un auteur. Houdart (1997, p. 11) signale ainsi combien cette notion d'œuvre est problématique dans la pratique scolaire de l'œuvre intégrale, et non fondée sur le plan théorique, même si, sur le plan éditorial par exemple, on l'étend généralement à la correspondance ou aux carnets de l'auteur.

3. J'ai décidé de regrouper dans une même catégorie « collège » à la fois les « petites » classes de l'enseignement secondaire (classes de grammaire, classes de collège) et les « grandes » classes de l'enseignement primaire, avant 1959 (cours supérieur, école primaire supérieure, préparation au brevet élémentaire, école normale). Ce regroupement, certes discutable, permet de ne pas émietter les catégories : il n'y a en effet que 7 manuels de primaire supérieur dans mon corpus, pour 11 extraits.

4. J'emprunte l'expression à Halté et Petitjean (1974).

pour classer des extraits de romans – en dehors même de son caractère très discutabile (cf. *supra*, chapitre 4, p. 169), mais une catégorisation assez empirique, telle qu'elle me semble ressortir du découpage effectué par les manuels, qui isolent en effet dans les romans des passages correspondant à des unités d'organisation textuelle à la fois thématico-linguistiques, qui ne se situent pas exclusivement, comme les séquences, au niveau des micro-structures, mais qui peuvent se situer à des niveaux d'organisation plus élevés. Il me semble que l'on peut ainsi distinguer les descriptions, les portraits², les scènes³ – au sens où les définit Reuter (1994, p. 5) : « une unité thématico-narrative, constitutive des récits, que l'on peut indexer par un (thème) titre (résumé) qui renvoie à notre "théorie du monde" (scène de rencontre, de bagarre, d'adieu...) » –, les discours (monologiques) de personnages⁴, ainsi qu'une catégorie plus floue que j'ai nommée récit, pour les passages narratifs ne relevant pas des scènes. Quand l'extrait ne me semblait entrer dans aucune de ces catégories⁵, je l'ai codé « Autre » : il s'agit parfois d'extraits si courts qu'ils ne me semblent pas réellement catégorisables, ou en tout cas pour lesquels la catégorisation est trop artificielle, mais j'ai aussi intégré à cette catégorie une nouvelle donnée dans son intégralité, la seule de tout le corpus (*Étude de femme*, dans Bouthier *et alii*, 1988).

- **Les « passages récurrents »** (cf. annexe 28, graphique 2) : il s'agit là aussi d'un critère construit à partir du corpus même des extraits, et non d'un *a priori* qui consisterait à décider que telle ou telle page est célèbre. Partant du principe que la célébrité d'une page⁶ tient justement en grande partie à sa présence répétée dans les manuels et dans les classes, j'ai identifié les passages repris dans *au moins* deux manuels, et, pour la commodité de mon étude, je leur ai attribué un nom : par exemple, « à nous deux » pour la scène finale du *Père Goriot*. Pour considérer un passage comme récurrent, il me suffit donc qu'il apparaisse à deux

1. Pour ne pas alourdir le chapitre, j'ai placé dans l'annexe 28 les graphiques et tableaux qui ne sont pas directement indispensables à la compréhension de mon propos ; je n'ai donc intégré au chapitre que les quelques graphiques que je commente plus précisément.

2. J'ai distingué descriptions et portraits, parce qu'un grand nombre de manuels donne cette précision, et que les deux sont distincts dans la tradition rhétorique scolaire (cf. *supra*, chapitre 1, p. 39 *sqq.*).

3. Au nombre desquelles j'ai compté les passages ne comportant que du dialogue (13 au total), qui sont en quelque sorte des extraits de scènes.

4. J'ai choisi de ne pas les intégrer aux scènes, à la différence des dialogues, parce que, à l'instar des portraits, ils constituent des morceaux choisis reconnus par la tradition scolaire, notamment rhétorique.

5. Par exemple les publicités pour la « pâte des sultanes » ou l'« huile céphalique » dans *César Birotteau*.

6. La célébrité *scolaire*, puisque c'est ce qui nous intéresse ici. Mais sans doute pas seulement, tant l'école a pesé sur les fortunes littéraires.

reprises¹, le record étant détenu par la description de la pension Vauquer, citée 20 fois ; mais les frontières mêmes de l'extrait peuvent être mobiles, et il sera intéressant de confronter les différentes *versions* d'un même passage.

1.2. Les extraits de Balzac : un corpus scolaire assez homogène

Un premier examen d'ensemble de la base de données montre une relative homogénéité de ce corpus scolaire : ce sont souvent les mêmes œuvres qui reviennent, particulièrement à l'intérieur d'un niveau d'enseignement, parfois les mêmes passages ; et quelques types d'extraits sont nettement dominants².

1.2.1. La prédominance de quelques œuvres

Dans ce corpus, 50 œuvres de Balzac sont présentes, y compris donc la *Correspondance* et l'*Avant-propos* : il semble à première vue que la diversité de l'œuvre balzacienne soit bien représentée (environ³ 90 titres pour *La Comédie Humaine*). Mais cette première impression demande à être nuancée : sur ces 50 titres, 16 ne fournissent qu'un seul extrait, et 12 seulement 2 ou 3, c'est-à-dire que plus de la moitié des œuvres représentées (56 %) ne fournit en réalité qu'une petite fraction des extraits présents dans les manuels (11 %), ou plutôt, si l'on renverse les chiffres pour les rendre plus parlants, que la moitié des titres ou presque (44 %) fournit la très grande majorité (89 %) des extraits⁴. Si l'on fait ce même calcul pour les quatre œuvres les mieux représentées, à savoir (dans l'ordre) *Le Père Goriot* (91 extraits, c'est-à-dire 22 % du total des extraits), *Eugénie Grandet* (48 extraits : 12 %), les *Illusions perdues* (40 extraits : 10 %) et le *Lys dans la vallée* (29 extraits : 7 %), on se

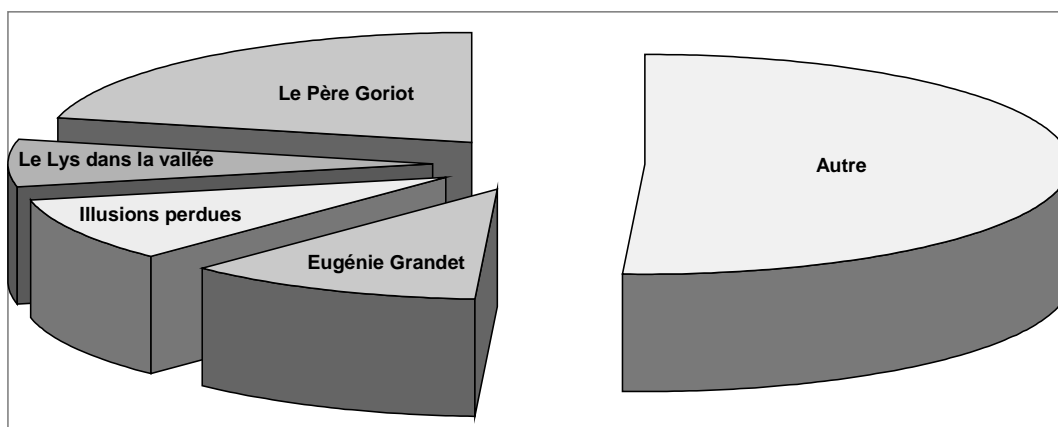
1. Ce seuil peut sembler peu élevé. Mais sur un roman de quelques centaines de pages, la probabilité que deux manuels tombent par hasard sur le même passage est assez faible. Il me paraît donc significatif qu'une même page soit reprise ne serait-ce que dans deux manuels.

2. Les propositions de Caroline Masseron (1983), qui construit un travail de lecture de romans de Balzac dans une classe de troisième, vont explicitement et de façon radicale à rebours de cette tendance à n'étudier que quelques œuvres voire quelques textes, puisqu'elle choisit Balzac justement parce que ses romans sont pris dans ce réseau intertextuel que forme *La Comédie humaine* (p. 89) : « Opposée au titre unique en lecture suivie, je souhaitais cependant ne travailler que sur un seul auteur. Si je voulais maintenir le cap sur l'objet romanesque et littéraire sans risquer la dérive sur des notions comme le style ou l'originalité, je devais m'interdire toute production où un roman peut se lire indépendamment du reste de l'œuvre. »

3. La liste des romans et nouvelles appartenant à *La Comédie Humaine* peut varier selon que l'on compte pour une ou plusieurs œuvres celles que Balzac a publiées en plusieurs parties qui portent chacune des noms différents. L'usage actuel tend par exemple à distinguer les deux composantes des *Parents pauvres* (*La Cousine Bette* et *Le Cousin Pons*), généralement publiées séparément, mais de publier ensemble les trois composantes des *Illusions perdues*.

4. Si l'on prend en compte les titres mieux représentés (par 10 extraits au moins), il n'en reste que 10, mais ils comptabilisent à eux seuls 296 extraits : 20 % des titres fournissent donc 70 % des extraits.

rend compte qu'ils fournissent à eux quatre la moitié de l'ensemble (50 %), comme le montre clairement le graphique 1 ci-dessous :



Graphique 1. Part dans l'ensemble du corpus d'extraits des quatre romans de Balzac les plus représentés

L'apparente diversité cache en réalité une sur-représentation d'un très petit nombre d'œuvres, puisque la moitié des extraits provient des quatre mêmes romans de Balzac. Aucun autre titre ne dépasse les 5 % d'extraits, seuls *La Cousine Bette*, *l'Avant-propos*, *La Peau de Chagrin* et *César Birotteau* surnagent encore, à près de 4 % des extraits chacun¹.

1.2.2. La spécialisation des œuvres

En revanche, si l'on confronte les œuvres présentes dans les manuels par type et niveau d'enseignement, on peut constater que certaines œuvres sont plus spécifiquement réservées à un cycle (cf. annexe 28 : tableau 3). Il en est ainsi tout particulièrement pour les deux romans les plus présents dans les manuels², *Le Père Goriot*, pour le lycée, et *Eugénie Grandet*, pour le collège.

1. On retrouve en partie cette suprématie des mêmes romans balzaciens dans les listes de baccalauréat, comme le montrent les travaux menés par Bernard Veck et son équipe au sein de l'Observatoire de l'EAF (Épreuve anticipée de français) à l'INRP. Pour les sessions 1992-1995 (Veck, 1997, p. 51) par exemple, 3 romans de Balzac sont présents dans la liste des 20 titres d'œuvres du XIX^e siècle les plus souvent étudiées dans leur intégralité : *Le Père Goriot*, *La Peau de Chagrin* et *Le Colonel Chabert* (sur ce dernier titre, cf. *infra*, p. 340) ; lors de la session 1996 (Veck, 1998, p. 116), 5 romans de Balzac (sur 25 titres) sont présents dans le classement : *Le Père Goriot* (qui occupe cette année-là le premier rang), *Le Lys dans la vallée* et *Illusions perdues*, *La Peau de Chagrin* et *Un début dans la vie*. On peut déjà remarquer la disparition d'*Eugénie Grandet*, visiblement réservé au collège, comme je le montre *infra*, p. 340.

2. Cette écrasante supériorité à l'école de deux œuvres, *Eugénie Grandet* et *Le Père Goriot*, a déjà été remarquée par Michel Lichtlé, dans l'article évoqué *supra*, p. 330, et dont les conclusions, élaborées à partir d'un corpus de manuels un peu différent du mien, puisqu'il s'arrête en 1960, rejoignent les miennes concernant la fortune scolaire de ces deux romans. C'est aussi le premier constat que fait El Bebas (1980),

Le Père Goriot est très nettement un roman de lycée. Il n'est en effet présent que dans un seul manuel de collège avant 1970, et dans deux après 1970. Il est en revanche omniprésent au lycée (général et/ou technologique), et très fortement présent au lycée professionnel (8 extraits sur 32 après 1970)¹.

Eugénie Grandet est le seul roman de Balzac qui a été explicitement cité dans les programmes, qui plus est à deux reprises, mais pour deux classes différentes² : en 1931 pour les classes de première, dans une note précisant ce qu'on pouvait entendre par « une grande œuvre en prose du XIX^e siècle »³ ; en 1961 pour les classes de troisième dites « d'accueil »⁴. Et contrairement au *Père Goriot*, il est en effet présent dans le corpus dans tous les cycles et à tous les niveaux. Mais c'est au collège et au primaire supérieur⁵ qu'il est proportionnellement le plus cité : il y représente respectivement 47 % et 38 % de l'ensemble des extraits, contre seulement 5 % des extraits au lycée, et 9 % au lycée professionnel.

Même si mon corpus de manuels de collège est moins important en nombre que celui des manuels de lycée – et que donc la représentativité de telle ou telle œuvre y est plus discutable –, ce déséquilibre entre collège et lycée concernant *Eugénie Grandet* est corroboré par trois enquêtes différentes : tout d'abord les travaux de Veck à l'INRP, que j'ai déjà évoqués (*supra*, p. 168), qui confirment sa quasi inexistence dans les listes de bac des années 1990 ; ensuite, l'enquête de Manesse et Grellet sur la littérature du collège⁶ (1994, p. 40), qui place *Eugénie Grandet* – et elle seule parmi les romans de Balzac – comme une œuvre relativement souvent étudiée en quatrième, en lecture intégrale⁷ ; enfin, l'enquête de

étudiant un corpus de manuels de morceaux choisis entre 1892 et 1971 (p. 211-212). Enfin, dans l'enquête belge de Monballin et Legros (1994), *Le Père Goriot* arrive au huitième rang des œuvres romanesques et théâtrales citées par les étudiants belges qui entrent à l'Université (lecture scolaire ou personnelle).

1. D'ailleurs, dans les exemples de séquences des documents d'accompagnement des programmes de lycée de 2001 (p. 118), une étude du *Père Goriot* en œuvre intégrale est proposée en classe de seconde.

2. Cette double mention ne doit pas laisser penser cependant qu'*Eugénie Grandet* est resté cantonné à ces classes, puisque les romans du XIX^e, voire nommément ceux de Balzac, sont au programme à tous les niveaux, à partir de la quatrième, depuis le milieu du XX^e siècle, et même avant si l'on s'en tient aux recueils de morceaux choisis, qui eux sont au programme depuis 1880.

3. Citée par Chervel (1986, p. 208) : « Par "Une grande œuvre", il faut entendre soit un ouvrage suivi, soit un recueil publié par l'auteur, soit même un ensemble d'extraits permettant de connaître et de caractériser la personnalité d'un grand écrivain : par exemple *Jocelyn*, *La Légende des siècles*, *Eugénie Grandet*, *Les récits des temps mérovingiens*, *Michelet*, pages choisies. ».

4. Une refonte du programme en 1964 avec les autres classes de troisième fait disparaître ce titre : ne subsiste que la mention « extraits suivis d'un grand roman de Balzac ».

5. Cf. *supra*, p. 335, note 3.

6. Sur les modalités de cette enquête, cf. *supra*, p. 305.

7. Ce que semble d'ailleurs confirmer le premier volume de *Lectures intégrales. Dossier des professeurs* publié hors collection en 1984 par les éditions du Livre de Poche, et qui inaugure une longue série de petits livres de ce genre chez différents éditeurs : il propose en effet dans ses « lectures intégrales » trois romans de

Baudelot *et alii* (1999, p. 176-177), qui indique *Eugénie Grandet* parmi les livres les plus lus des grands élèves du collège, et *Le Père Goriot* parmi les livres les plus lus des élèves de lycée, aux côtés de *La Peau de Chagrin* et du *Colonel Chabert*.

Le corpus d'extraits fait ainsi apparaître une forme de spécialisation de ces deux romans, confirmée par les enquêtes que j'ai citées. D'autres œuvres, à un degré moindre, sont nettement mieux représentées dans un niveau que dans un autre : au lycée général par exemple, l'*Avant-propos*, qui n'est présent à aucune époque pour aucun autre type ou niveau d'enseignement ; au lycée (général et professionnel) *La Peau de Chagrin*, *Les Illusions perdues* et *La Cousine Bette* ; au collège et au primaire supérieur, *Pierrette* ; au collège et au lycée professionnel, *Les Chouans*¹. Seuls *César Birotteau* et *Le Lys dans la vallée* se retrouvent de façon significative à peu près partout. Mais ces données sont généralement difficiles à interpréter : si l'on voit bien pourquoi l'*Avant-propos* est plus spécifique au lycée, dans la mesure où ces extraits contribuent à construire des savoirs savants sur Balzac et le roman, il est moins facile en revanche d'interpréter par exemple l'absence des *Illusions perdues* et de *La Cousine Bette* du collège comme du primaire supérieur, ou l'absence de *Pierrette* du lycée général.

Par ailleurs, il convient sans doute d'être prudent dans l'interprétation des données brutes : comme je l'ai dit, mon corpus de manuels est loin d'être exhaustif, notamment en collège et en lycée professionnel. Les sondages opérés dans ces niveaux d'enseignement sont donc plus exploratoires que systématiques, ce qui est moins le cas pour le lycée. Et, plus généralement, il est difficile de tirer des conclusions définitives sur la représentativité de telle ou telle œuvre à tel ou tel niveau, d'autant qu'il y a, ici comme ailleurs, des effets de mode certains, liés notamment aux adaptations cinématographiques.

Il y a par exemple clairement un engouement pour *Le Colonel Chabert*² en 1994, après le film d'Yves Angelo : dans les listes d'oral de l'EAF étudiées par Veck entre 1992 et 1995

Balzac, *Eugénie Grandet* pour les classes de 4^e, *La Peau de Chagrin* pour les 3^e, et *Le Père Goriot* pour le second cycle (sans autre mention particulière).

1. Il est cité explicitement par le programme de collège de 1985, de préférence pour la classe de 3^e. Mais cette injonction n'a pas réellement d'influence sur mon corpus : d'abord parce que les manuels de collège qui en présentent des extraits sont soit antérieurs à ce programme, soit nettement postérieurs (et contemporains des programmes suivants) ; et surtout parce que les manuels font une place restreinte aux œuvres qui doivent être lues dans leur intégralité (cf. par exemple la remarque de Calvet à propos de Racine et Corneille : *supra*, p. 236, note 2).

2. Les éditions de poche renforcent généralement ce genre d'effet, en mettant en couverture une photographie du film. Pour *Le Colonel Chabert*, le Livre de Poche en a même profité pour faire une nouvelle édition, avec

(Veck, 1997), le roman, qui n'est pas du tout répertorié en 1992, passe des 36^e et 40^e rangs en 1993 et 1994 au 3^e, en 1995. Cette nouvelle visibilité¹ du *Colonel Chabert* explique sans doute que, dans mon corpus, la grande majorité des extraits (six sur huit) de ce roman se trouvent dans des manuels publiés après 1994 : on s'avance ici dans des terrains mouvants et encore grandement *terrae incognitae*, celles des raisons qui président aux choix opérés par les manuels, et plus généralement par les enseignants, en matière de textes à lire². Si les effets de mode sont rarement aussi apparents que dans le cas de Chabert, cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas, ni qu'ils n'ont pas des conséquences à plus long terme sur la visibilité de tel ou tel roman : la visibilité scolaire d'un roman, comme celle d'un genre³, tient sans doute à un équilibre toujours fragile entre l'ancien et le nouveau, la recherche de nouveaux textes et le souci de la tradition scolaire. Une œuvre importante et variée comme celle de Balzac permet cela plus que d'autres⁴.

1.2.3. Les passages récurrents

De la même manière que les manuels reprennent souvent les mêmes œuvres, ils reprennent souvent aussi les mêmes extraits.

Si l'on entre en effet dans le détail des extraits choisis par les manuels, on se rend compte qu'un grand nombre de passages reviennent régulièrement et sont ce que j'appelle des passages « récurrents », présents dans au moins deux manuels⁵. Dans *Eugénie Grandet*, ce sont 7 passages qui se retrouvent ainsi d'un manuel à un autre : le portrait de Grandet (8 occurrences) ; la scène de sa mort (7) ; la description de Saumur au début du roman et la scène entre Eugénie et son père au sujet de l'or qu'elle a donné à son cousin Charles (5 chacun) ; viennent ensuite 3 occurrences du portrait de la servante Nanon, 3 de la scène où

un dossier intérieur comprenant une vingtaine d'illustrations, mêlant reproductions de gravures anciennes et photographies du film (Balzac, 1835/1994).

1. La revue *Pratiques* elle-même publie en 1996, dans un numéro consacré aux *Séquences didactiques*, un long article de Claude Perrin sur une étude du *Colonel Chabert* en classe de 3^e.

2. Certains travaux récents essaient d'explorer cette question. Par exemple Fraisse et Houdart-Mérot (2004), ainsi que les travaux en cours de Michèle Lusetti et François Quet (cf. par exemple Lusetti et Quet, 2007, septembre). Cependant, l'essentiel des travaux porte encore sur les enseignants en formation, qui constituent un terrain d'enquête plus facilement accessible (cf. par exemple Lebrun, Rouxel et Vargas, 2007).

3. C'était déjà le cas pour le « biographique » (cf. *supra*, chapitre 7, p. 244 *sqq.*).

4. Cela apparaît assez nettement si l'on regarde la liste complète de toutes les œuvres intégrales présentes dans les listes analysées par Veck. Par exemple, pour la session 1994 (Veck, 1995), en dehors des classiques balzaciens (*La Peau de Chagrin* en 9^e position et *Le Père Goriot* en 12^e, suivis par *Le Lys dans la vallée*, en 23^e position), on relève un grand nombre d'autres œuvres (20 au total), parfois peu connues, comme par exemple la nouvelle *L'Interdiction*, *Gambara* ou *Massimila Doni*, qui ne sont citées chacune qu'une seule fois, et donc très loin dans le classement.

5. Cf. *supra*, p. 337, note 1.

Grandet apprend à Charles la mort de son père, ainsi que 3 de la scène du déjeuner avec le cousin Charles. Dans *Le Père Goriot*, 12 passages récurrents sont ainsi identifiables : outre la description initiale de la pension Vauquer et ses 20 occurrences, on trouve la scène finale de l'enterrement de Goriot et du défi de Rastignac ainsi que le discours de Vautrin à Rastignac (12 chacun), la scène de la mort de Goriot (9), le discours de Mme de Beauséant à Rastignac (7), les portraits de Vautrin (6), de Rastignac (3), ou bien des deux en même temps – ils se suivent dans le roman – (3), qui forment ainsi un ensemble important si on les rassemble (10) ; enfin, la scène de l'arrestation de Vautrin (4), un autre portrait de Goriot, au temps de sa déchéance (3), la scène du bal chez Mme de Beauséant avant qu'elle ne se retire du monde (2) et la scène entre Goriot et ses filles au moment de son agonie (2).

Une (très) grande partie des extraits a donc été choisie par au moins deux manuels : près des trois quarts (34 sur 48) pour *Eugénie Grandet*, plus des neuf dixièmes (83 sur 91) pour *Le Père Goriot*. Il est tentant d'opposer à ces deux listes celles des passages qui ne figurent dans aucun manuel, mais ces – trop longues – listes courraient le risque d'être inexactes, puisque mon corpus ne vise pas à l'exhaustivité. Il sera pourtant intéressant de convoquer parfois certaines scènes ou certains motifs importants passés sous silence : ce qui est laissé dans l'ombre éclaire bien souvent ce qui est sélectionné (par exemple concernant Eugénie Grandet et l'amour, cf. *infra*, p. 356).

On voit en tout cas comment se resserre peu à peu le corpus : un tiers des extraits provient de deux œuvres seulement, et ce sont souvent les mêmes extraits d'un manuel à l'autre, d'une époque à l'autre.

1.2.4. Les types de passages : prépondérance des scènes et des descriptions

Les types¹ des extraits sont eux aussi plus homogènes qu'il y paraît dans un premier temps. Si les catégories que j'ai distinguées sont relativement nombreuses (huit au total), trois d'entre elles dominent clairement : les descriptions et les portraits, qui représentent chacune 20 % de l'ensemble, et les scènes (30 %). Et si l'on considère le portrait comme une variété

1. J'ai expliqué *supra*, p. 335, comment je construis cette notion de « type ».

de la description, et le discours (7 %) comme une variété de la scène¹, on se retrouve avec 40 % de descriptions, et 37 % de scènes, c'est-à-dire plus des trois quarts des extraits².

Il serait intéressant de confronter cette proportion à la proportion de descriptions et de scènes dans l'ensemble des extraits de *tous* les romans – et pas seulement ceux de Balzac – de mon corpus de manuels, mais cela représenterait plusieurs milliers d'extraits à analyser, et dépasserait donc très largement le cadre de ce chapitre. Pour pouvoir cependant avoir un élément de comparaison, j'ai fait ce dépouillement sur un manuel récent de seconde (Aubrit et Labouret, 2004), qui sert en quelque sorte de corpus « témoin », et qui présente deux intérêts pour ce travail : il me semble tout d'abord assez représentatif des manuels actuels de lycée, par son organisation, par le nombre important de textes et par la variété des auteurs, des genres et des époques représentés ; par ailleurs, chaque extrait est accompagné de consignes et d'un travail d'écriture, ce qui permet des analyses plus précises sur les correspondances entre les types d'extraits et les types de sujets d'écriture (cf. aussi *infra*, p. 368).

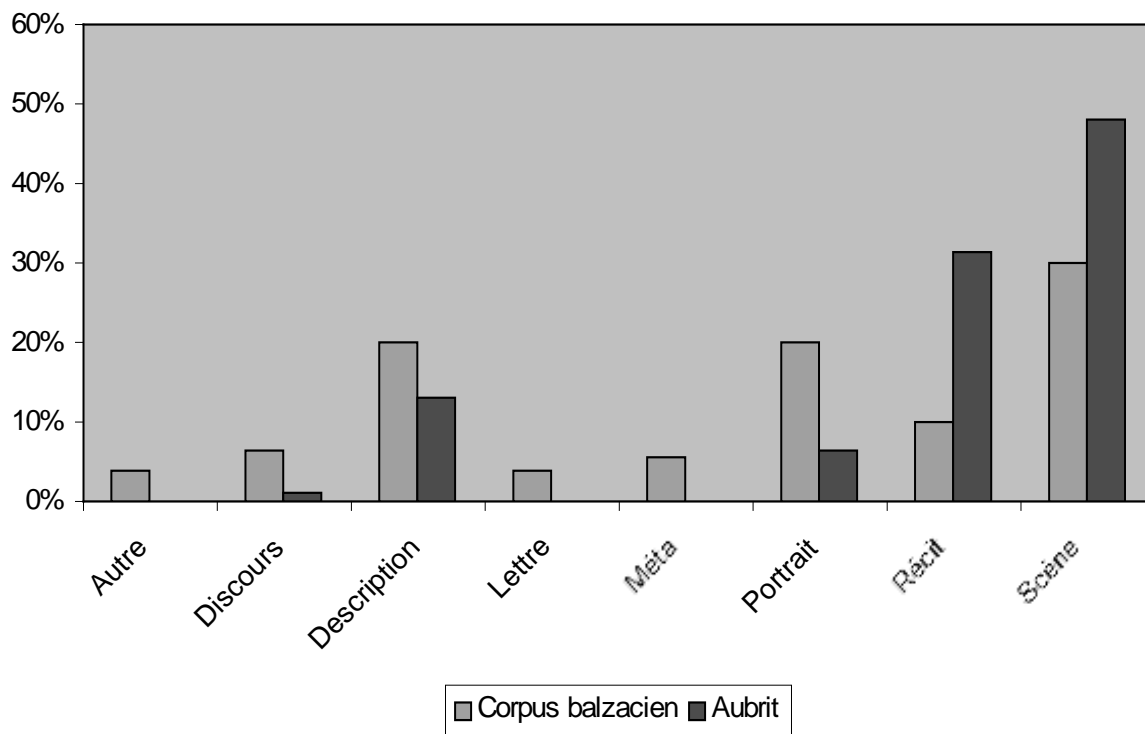
Dans ce manuel de plus de 500 pages se trouvent 93 extraits de romans ou de nouvelles, du XVIII^e au XX^e siècle, et représentant 60 auteurs différents. Si je reprends les types d'extraits définis *supra* (p. 335), voici comment se répartissent les extraits : 48 % de scènes ; 32 % de récits ; 13 % de descriptions ; 7 % de portraits et 1 % de discours³. Le graphique 2 ci-dessous confronte la répartition (en pourcentages) de ces types d'extraits dans le corpus balzacien et dans le manuel témoin⁴.

1. Le discours est le plus souvent extrait d'une scène. Sur les raisons pour lesquelles je les ai codés séparément, cf. *supra*, note 4, p. 336.

2. Le reste se partage entre des récits (10 %), des lettres (4 %), des passages « méta » (5 %), qui sont essentiellement des extraits de l'*Avant-Propos*, sans oublier les extraits « inclassables », qui représentent 4 % de l'ensemble, et que j'ai déjà évoqués p. 336.

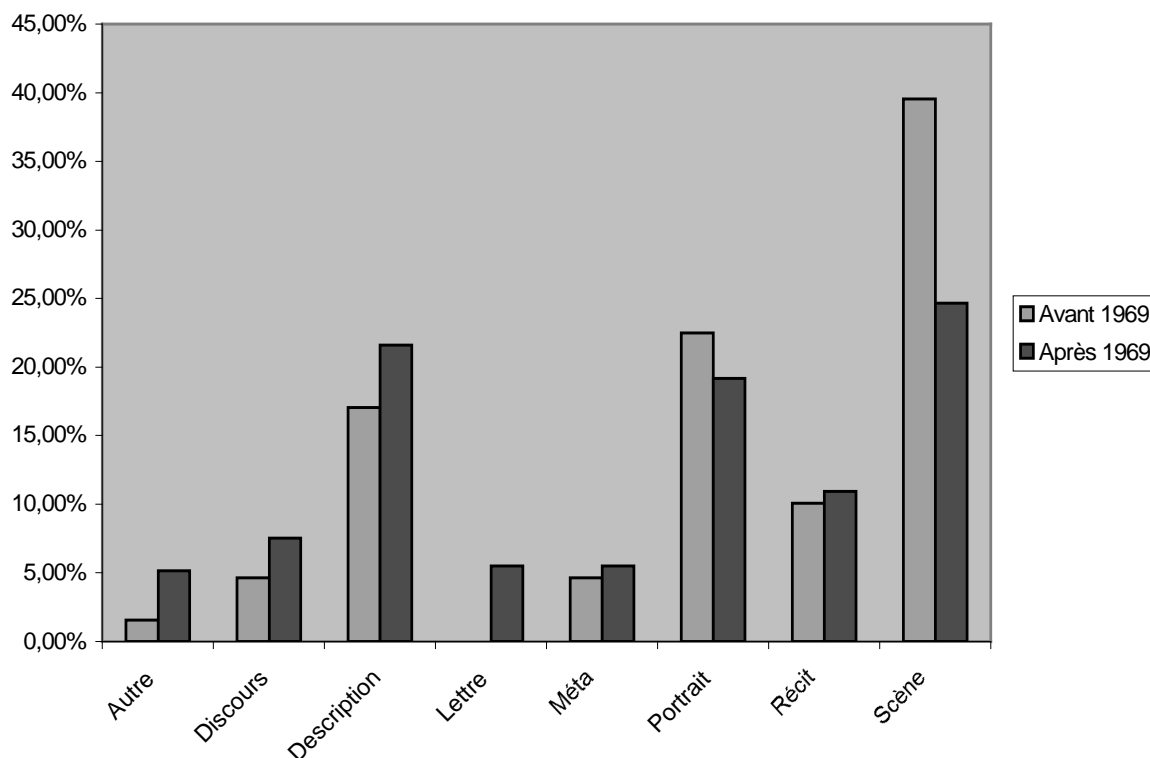
3. Je me suis cette fois cantonnée aux romans et nouvelles, ce qui explique qu'il n'y ait plus de catégorie « méta ». Quant à l'absence remarquable des lettres, elle tient sans doute au fait que l'épistolaire était encore en 2004 un objet d'étude de la classe de première : le manuel a pu faire le choix de ne pas anticiper le programme de première dès la seconde.

4. Les *récits* présents dans le manuel témoin sont de nature assez diverses : ils peuvent correspondre au genre rhétorique scolaire du récit ; mais j'ai également codé ainsi certains passages comportant un récit et une scène, ou des extraits trop longs pour ne comporter qu'une scène. En quelque sorte, j'en ai fait une catégorie s'opposant à *scène*, *portrait* et *description*, ce qui peut expliquer la part importante qu'elle occupe.



Graphique 2. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus et dans un manuel-témoin

Il apparaît ainsi assez nettement que la proportion de descriptions et de portraits est bien plus importante dans le corpus balzacien, alors que dans le manuel témoin, ce sont nettement les scènes qui dominent. Il faut certes prendre ces chiffres avec précaution, mais si on les confronte cette fois à la proportion des différents types d'extraits dans les deux périodes considérées (avant 1969 et après 1970 : cf. graphique 3 ci-dessous), il me semble que l'on peut, sans trop hasarder, avancer quelques hypothèses sur la scolarisation de Balzac, voire sur celle du roman.



Graphique 3. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus avant et après 1969

Chez Balzac, les auteurs de manuels de la première période sont tout d'abord allés chercher des scènes (près de 40 %), ainsi que des portraits et des descriptions (près de 40 % également pour les deux). Portraits, descriptions et scènes forment des unités assez aisément isolables et découpables, ce qui est important dans l'optique des « extraits ». Par ailleurs, portraits et descriptions offrent des modèles d'écriture pour les exercices de composition française (cf. *infra*, p. 361 *sqq.*)¹ ; quant aux scènes, elles présentent l'intérêt de mettre en scène, justement, les personnages : on verra ci-dessous quel usage on a pu faire de ces passages (cf. *infra*, p. 354 *sqq.*) .

Dans la deuxième période, les choix sont un peu différents : la part des scènes n'est plus que de 25 %, alors que celle des portraits et descriptions a très légèrement augmenté (41 %). Les récits ainsi que les passages « méta » sont restés à peu près stables d'une période à l'autre. Ce sont les discours qui ont sensiblement augmenté, ainsi que la catégorie « autre », dans

1. Et ce d'autant plus facilement que les romanciers du XIX^e siècle ont une solide formation rhétorique, que reflètent leurs descriptions et leurs portraits. Joëlle Gardes-Tamine (1996, p. 170) souligne cette « permanence du portrait rhétorique » à propos d'un portrait de Zola dans *Thérèse Raquin*, qui lui paraît composé selon les catégories de la rhétorique ; Mitterand (1994, p. 15) signale que l'abondance des figures (de construction, d'élocution, de style et de sens) dans la description balzacienne « atteste la dette de Balzac à l'enseignement rhétorique, qui constituait, du temps de sa jeunesse – et bien au-delà – le cœur des études littéraires ».

laquelle se trouve un grand nombre de publicités ou de très courts passages (cf. *supra*, p. 336). Est également apparue une catégorie « lettre », auparavant invisible : il y avait avant 1970 des extraits de la *Correspondance*, mais qui étaient là visiblement parce qu'ils contenaient un discours de Balzac sur son œuvre, et non en tant que *lettre* ; je les ai donc codés « méta ».

On peut ainsi émettre une hypothèse, que semble confirmer la confrontation entre l'ensemble du corpus Balzac et le manuel témoin : chez Balzac, on va de moins en moins chercher les scènes, et on va les chercher beaucoup moins que dans les romans du manuel témoin. Mais on favorise les portraits et les descriptions : le décalage entre l'ensemble du corpus balzacien et le manuel témoin est, en ce qui les concerne, flagrant. La présence de Balzac dans les manuels est en grande partie due à ce type d'extraits, ce qui contribue sans doute à forger une image scolaire de Balzac, autour de la fameuse « description balzacienne », dont l'un des manuels (Kelle, 1998) fait un titre de chapitre. Il ne s'agit pas de dire que la description n'est pas un objet d'étude balzacien important : ce qui est en jeu ici, c'est la réduction que fait l'école, en faisant de Balzac un écrivain de descriptions et de portraits avant tout, dans les manuels du moins¹. Dans l'enseignement professionnel, on trouve ainsi parmi les extraits de Balzac beaucoup plus de descriptions et de portraits que dans l'ensemble du corpus² (cf. annexe 28 : graphique 3) ; lorsque Balzac n'est pas en lui-même un objet d'étude et de savoir, ce sont donc ces types d'extraits que l'on privilégie, et souvent dans des rubriques ou des chapitres assez « techniques » : « Le portrait du personnage de roman » (Bouthier, Charles, Jurga, Planche et Williame, 2000) ; « Gros plan sur des récits » (Boni, 1997) ; « Le portrait » (Lacan et Vieitez, 2006), ou encore « La description dans le récit » (Delannoy-Poilvé, Berlioz-Fayolle, Fabre, Le Guillerm et Sebal, 2000). La présence de Balzac est ainsi assurée, y compris dans l'enseignement professionnel, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer : il faut sans doute mettre cela en relation avec la tendance actuelle d'une présence accrue des textes littéraires dans la discipline français, à tous les niveaux de l'école (cf. *supra*, p. 334, note 3). Mais c'est un Balzac scolaire, réduit et réducteur.

1. Il faudrait, pour confirmer ou nuancer cette remarque, connaître les extraits privilégiés par les enseignants lorsqu'ils étudient un roman de Balzac en lecture intégrale.

2. Pour cette comparaison, je me suis cantonnée à la période « moderne », après 1970 donc : dans la période précédente, le nombre de manuels professionnels dans mon corpus est trop réduit (2) pour être significatif.

2. Scolarisation et objectifs disciplinaires

L'analyse du corpus fait apparaître que la scolarisation des romans de Balzac (le choix des œuvres, des extraits, mais aussi l'ancrage de ces extraits et notamment le discours qui les accompagne) est fortement liée aux différents objectifs de l'école, et qu'elle varie donc selon les configurations disciplinaires. Ces objectifs ne sont pas exclusifs les uns des autres, même si certains sont plus importants à certaines périodes ou à certains niveaux. Mais ils dessinent à eux tous une sorte de cartographie des usages scolaires et disciplinaires du roman.

Je montrerai ainsi comment les choix opérés par les manuels sont liés aux finalités morales de l'école, particulièrement actualisées dans la discipline français et sa conception de la littérature, ainsi qu'à des finalités plus proprement disciplinaires, comme la mise en place de la composition française dans l'enseignement secondaire de la fin du XIX^e siècle, puis plus généralement les pratiques de lecture-écriture tout au long du XX^e siècle, liées aux savoirs en jeu dans la discipline : savoirs littéraires (sur le roman, les personnages, sur Balzac lui-même et son œuvre, etc.) ; savoirs langagiers/linguistiques et textuels (la description, les formes de discours, etc.). Je terminerai en montrant comment la rencontre entre réalisme scolaire et réalisme balzacien a contribué à l'invention d'un genre littéraire scolaire, le « roman réaliste du XIX^e siècle ».

2.1. Balzac et les finalités morales de la discipline

À la fin du XIX^e siècle, une première finalité, disciplinaire tout autant que scolaire, accompagne l'entrée de Balzac dans les manuels : il s'agit de concilier roman et morale, ou plutôt de contribuer à l'éducation morale, voire à l'édification, des élèves, à travers les passages choisis. On sait que les objectifs moraux accompagnent et donnent du sens à l'enseignement de la littérature depuis longtemps (cf. par exemple Jey, 1998 ; Houdart-Mérot, 1998 ou Chervel, 2006)¹. Or ces objectifs perdurent – au moins – jusque dans les

1. Cf. par exemple le texte du 5 juin 1953 : « Instructions sur la formation morale par l'explication des textes français », *BOEN* n° 23, qui donne comme but à l'enseignement littéraire de « tirer de l'étude des grands écrivains tout le fruit qu'elle comporte pour la formation de la conscience morale aussi bien que du goût [...]. En effet, au lieu que la leçon de morale faite à heure fixe suscite généralement un réflexe de défense qui la rend vaine – sans parler de l'allure dogmatique qui la rend ennuyeuse – l'atmosphère de beauté morale liée à la beauté littéraire où il est normal et aisé de situer l'enseignement des Lettres, cette suggestion diffuse et comme invisible qui se fait sentir à tout moment dans l'étude d'un grand texte, dirigée par un bon professeur, ont un pouvoir d'autant plus puissant que leur action est plus discrète. »

années 1970¹ et il faut sans doute voir là l'une des raisons du succès d'*Eugénie Grandet*, longtemps plébiscité dans l'enseignement secondaire, ainsi que du *Père Goriot*, puisque ces deux romans sont de loin les deux œuvres les mieux représentées de mon corpus. Mais, contrairement à *Eugénie Grandet*, *Le Père Goriot* ne disparaîtra pas lorsque les finalités morales deviendront moins importantes, voire feront presque office de repoussoir. Bien au contraire : les manuels choisissent alors d'autres extraits, déplaçant leurs centres d'intérêt en même temps que se déplacent les objectifs de la discipline.

2.1.1. *Eugénie Grandet* face au *Père Goriot*

Ce déplacement apparaît en effet assez clairement si l'on confronte les deux romans, *Le Père Goriot* et *Eugénie Grandet*, non plus cette fois dans l'ensemble du corpus, mais en comparant leur part respective dans les deux périodes que j'ai définies (avant et après 1970). En effet, l'importance quantitative du *Père Goriot* s'est très fortement renforcée après 1970, au détriment d'*Eugénie Grandet* : avant 1970, l'avantage est nettement à *Eugénie Grandet* (26 % contre 17 %). Dans la période suivante, *Le Père Goriot* passe à près de 24 % des extraits, tandis qu'*Eugénie Grandet* s'est effondré à 5 % (cf. annexe 28 : graphiques 4 et 5). Le classique balzacien a changé, confirmant ainsi ce qu'écrit Chervel sur le « canon »² scolaire (2006, p. 459) :

L'histoire de la littérature classique au collège et au lycée, envisagée sur les quatre derniers siècles, souligne donc la relativité de la notion de « canon ». Il y a eu un certain nombre de canons d'œuvres scolaires, pas toujours « littéraires », qui se sont succédé depuis le XVII^e siècle. Chacun a livré à son successeur une partie plus ou moins importante de ses œuvres, assurant ainsi une continuité qui a contribué à entretenir l'illusion de la pérennité. Chacune de ces œuvres a connu une période faste où elle était réellement utilisée dans une grande partie des établissements scolaires.

Visiblement, la « période faste » d'*Eugénie Grandet* est derrière elle. Or les mécanismes qui ont pu présider à sa gloire puis à sa chute sont à chercher, me semble-t-il, du côté des finalités morales de l'école, et notamment des classes de collège et de primaire supérieur :

1. Houdart-Mérot signale un texte de 1981 émanant de l'Inspection Générale, intitulé *Enseignement et valeurs morales, combat contre les ombres*, qui entérine l'exclusion de la morale en dehors de l'enseignement, et dont elle cite (p. 171) un passage sans concession : « Pour les esprits les plus exigeants, la morale ne peut devenir objet d'enseignement sans se détruire elle-même. Enseigner une morale est immoralité pure, puisque c'est substituer la parole du maître à cette liberté que l'école a pour mission d'instituer. » Reste à s'interroger sur la portée de ce texte, les rapports de l'inspection générale n'étant pas nécessairement une lecture de salle des professeurs.

2. Daniel Milo (1986, p. 517) avait déjà souligné l'emploi « largement métaphorique » du terme *canon*, rappelant combien le canon scolaire était ouvert, à la différence justement des canons religieux hermétiquement fermés.

c'est parce qu'on pouvait trouver dans *Eugénie Grandet* des passages moralisateurs propres à éduquer les jeunes esprits qu'on est allé chercher ce roman dans l'œuvre de Balzac ; et il a en quelque sorte disparu de l'école avec elles.

Pourquoi donc *Eugénie Grandet* ? Des réponses sont lisibles dans les titres des extraits choisis par les manuels avant 1970 : le roman permet de présenter des « types » humains, à la manière des types de la littérature classique, que l'enseignement secondaire n'a eu de cesse de mettre en avant depuis plusieurs siècles¹. Grandet est la figure de l'avare : 8 titres sur 33 le présentent ainsi² ; sa femme celle de la chrétienne³ et Nanon celle de la servante⁴. Les introductions ou les notes des manuels évoquent d'ailleurs régulièrement les « types » balzaciens, et font des comparaisons avec La Bruyère⁵, mais surtout avec Molière : Souché *et alii* (1939, p. 345) proposent en exercice une étude comparée de Grandet et Harpagon, avec cette piste d'étude :

Deux avares qui, tous les deux, ont une idée fixe et ont perdu tout sentiment humain ; ce sont deux tyrans domestiques (les scènes essentielles, les traits caractéristiques).

Par ailleurs, la comparaison avec Molière – dont les manuels scolaires ont fait « une école des caractères », selon l'expression d'Albanese (1992, p. 187) – ainsi que celle avec Shakespeare, est un des lieux communs des histoires littéraires scolaires de la première moitié du XX^e siècle, déjà présente chez Lanson (1897), qui introduit ainsi son extrait d'*Eugénie Grandet* (titré « L'avare ») : « Tout le roman d'*Eugénie Grandet* est à lire. Le père Grandet soutient la comparaison avec Harpagon » (p. 117). On la retrouve tout au long du XX^e siècle : « Pareil aux créateurs de génie, un Shakespeare, un Molière... », écrit

1. Durkheim (1938/1990, p. 311-316) voit dans ce goût pour les « types » une conséquence de l'enseignement des auteurs antiques notamment chez les Jésuites, qui présentaient ainsi à leurs élèves une version désincarnée des auteurs latins et grecs, pour les rendre compatibles avec la foi chrétienne : « L'élève des Jésuites, pour ne parler que de lui, vivait dans un commerce assidu avec les hommes de l'Antiquité ; seulement, il était dressé à ne pas apercevoir en eux ce qu'ils avaient de grec et de romain ; on ne les lui montrait que par les côtés où ils étaient simplement des hommes, à peine différents (sauf pour ce qui concerne la lettre de la foi) de ceux qu'il voyait autour de lui. C'étaient les mêmes sentiments généraux qui semblaient animer les uns et les autres et les mêmes idées qui semblaient les conduire. » Et ce goût pour les types humains est aussi, selon Durkheim, une des causes du « simplisme outré » du « génie national », « cet esprit mathématique, qui fait qu'il y a en nous comme un penchant naturel à dénier toute réalité à tout ce qui est trop complexe pour tenir dans les cadres exigus de notre entendement. »

2. « Mort de l'avare » et « La fin d'un avare » (Pellissier et Bauret, 1924 ; Langlois et Mareuil, 1966) ; « Mort de l'avare Grandet » (Ducros, 1893 et Boitel, 1901) ; « La servante de l'avare » (Calvet, 1935) ; « L'avare Grandet reçoit son neveu » (Cayrou, 1954) ; « Portrait d'un avare » (Mironneau, 1922) ; et « L'avarice du père Grandet » (Toutey, 1922).

3. « La mort d'une chrétienne » (Cahen, 1907).

4. « Servante de province » (Cahen, 1907) ; « La servante de l'avare » (Calvet, 1935).

5. Par exemple chez Souché *et alii* (1939), à propos d'une scène entre Grandet et son neveu : « Le réalisme de Balzac n'est pas comique comme celui d'un La Bruyère, il est tragique. »

Doumic (1896/1900, p. 561) ; « Balzac est peut-être, avec Molière, osons dire avec Shakespeare lui-même, le plus grand “créateur d’âmes” », renchérit Des Granges (1910/1942, p. 947) ; « Balzac retrouve le secret de Molière », continuent Lagarde et Michard (1955/1969, p. 307) ; quant à Calvet (1948, p. 727), il n’hésite pas à affirmer que « Balzac est un génie de la famille de Michel-Ange, de Shakespeare, de Goethe, de Molière. » Cette comparaison entre Molière et Balzac est encore longuement développée lors d’une analyse des romans de Balzac dans un manuel de préparation à la dissertation (Clouard, 1961, p. 615)¹.

Le personnage d’Eugénie est lui aussi un « type », celui de la fille obéissante et respectueuse, ou bien de la jeune femme forte et vertueuse. En 1966, Langlois et Mareuil écrivent ainsi² :

Grandet ne trouvera qu’un adversaire à sa mesure : sa fille. Car Eugénie montrera qu’elle a, elle aussi, une volonté inflexible. Elle menait, au fond de sa province, une vie sans joie. Et voici que la venue du « cousin de Paris » illumine tout : le sentiment profond, définitif, qui la pousse vers le jeune homme va lui donner sa véritable personnalité. Plus tard, devenue veuve, et à la tête de revenus considérables, elle décidera de se consacrer à la charité, elle vivra comme dans un autre monde. Balzac lui a donné un visage d’ange, une grande âme. Sous cette enveloppe de douceur, se cache le cœur d’une femme forte, comme on en trouve dans la *Bible*.

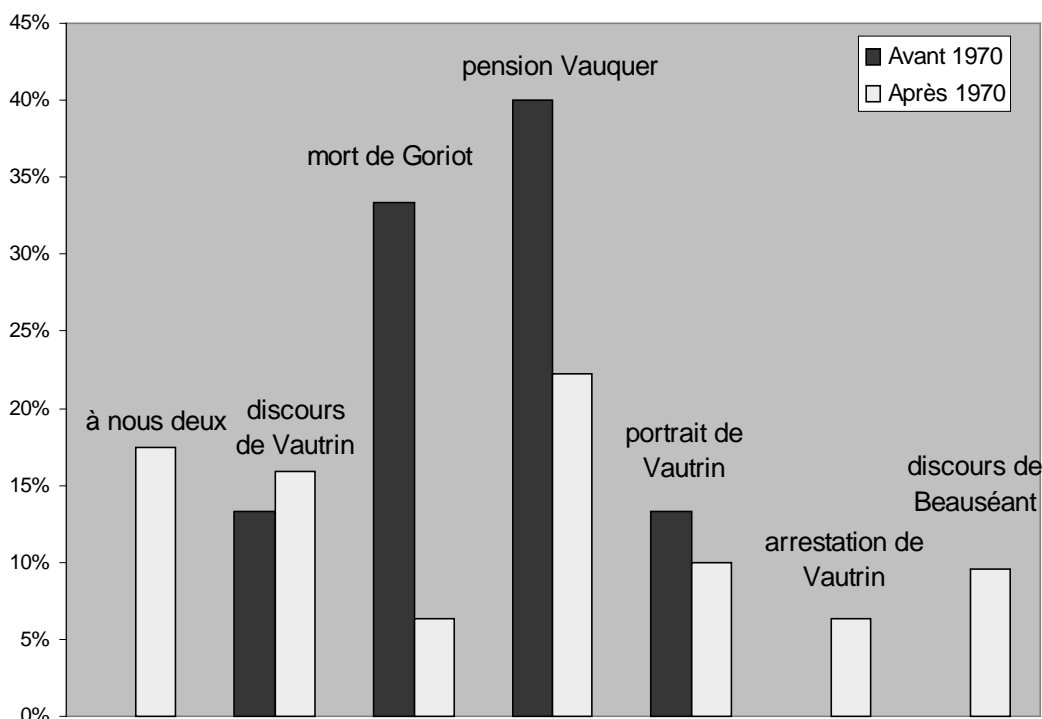
On voit bien ce qui s’est passé : quand les finalités morales deviennent secondaires, *Eugénie Grandet* suit le mouvement.

La carrière scolaire du *Père Goriot* a suivi le chemin inverse, puisque sa présence dans les manuels s’est considérablement renforcée, jusqu’à en faire *le* classique balzacien. Mais les mécanismes de scolarisation sont les mêmes que pour *Eugénie Grandet*. Ce sont d’abord les passages les plus édifiants qui ont été scolarisés, et notamment la mort de Goriot, qui constitue presque un tiers des extraits de la première période (comme je le montre *infra*,

1. Pierre Barbéris, dans une « Post-face 2000 : Balzac aujourd’hui » (p. 601-632) lors de la réédition de son *Monde de Balzac* (1973/1999), s’élève violemment contre cette conception de Balzac, et veut réhabiliter le romancier des passions, et non des types et des caractères (p. 603) : « Balzac romancier des “passions” : toute une paresseuse tradition scolaire-universitaire a voulu l’inscrire à la suite des grands spécialistes de la “nature humaine” et en particulier d’un certain Molière, désécularisé par exemple avec ce *Misanthrope* qui ne serait que caractérologie alors qu’il est le *texte* de l’installation dans la monarchie nouvelle et dans sa “société civile” [...]. Mais Freud, [...] la crise du structuralisme et du formalisme, notre propre expérience du vertigineux intérieur et de l’irréductible fournissent des armes autrement pertinentes. Les passions donc, le *désir* et ses mises en forme et en texte : il faut revenir là-dessus. Et un coup de Sade nous y aide... »

2. On notera qu’ils ne passent pas sous silence l’histoire d’amour entre Eugénie et son cousin, comme certains manuels plus anciens (cf. *infra*, p. 356). Il faut dire que le manuel propose une lecture suivie du roman, avec 7 extraits : il est ainsi dans une logique plus proche de celle de la lecture de l’œuvre intégrale, que dans une logique d’extraits isolés.

p. 353). En revanche, dans la deuxième période, lorsque l'école – et notamment le lycée – a renoncé à une conception purement morale de la littérature, c'est en grande partie le personnage de Vautrin qui a contribué au succès scolaire du roman : pour la période 1970-2007, en additionnant le discours de Vautrin (10 occurrences), son portrait (7) et son arrestation (4), on arrive ainsi à 21 extraits (sur 69 au total pour *Le Père Goriot* dans cette période), c'est-à-dire près d'un tiers de l'ensemble. En somme, puisque la pension Vauquer occupe elle aussi un tiers des extraits, Rastignac, Goriot et Mme de Beauséant se partagent le dernier tiers. Cette répartition est très différente de celle de la période précédente, dans laquelle c'est Goriot qui occupait un tiers des extraits (7 sur 22), la pension Vauquer un autre petit tiers, et Rastignac, Vautrin et Mme de Beauséant le dernier tiers. On le voit apparaître clairement dans le graphique 4 ci-dessous, qui confronte les passages récurrents dans les deux périodes¹ :



Graphique 4. Les passages récurrents dans *Le Père Goriot*, avant et après 1970

1. Pour garder à ma catégorie sa cohérence (les extraits présents dans *deux* manuels au moins), j'ai pour chaque période éliminé les passages qui, bien qu'étant présents au moins deux fois dans l'ensemble du corpus, ne le sont plus qu'une fois dans chacune des périodes. Disparaît ainsi par exemple dans les deux périodes « Goriot et ses filles », qui ne présentait qu'une occurrence pour chaque période. Mais surtout, certains passages disparaissent d'une période tout en restant parfois importants dans une autre : on le verra notamment avec la mort de Grandet, dont on trouve plusieurs occurrences avant 1970, mais aucune ensuite.

La comparaison entre les deux périodes montre combien les centres d'intérêt des manuels pour le roman se sont déplacés, pour faire de Vautrin le véritable héros du roman, à la place du père Goriot. Les titres choisis par les manuels dans la seconde période sont évocateurs, lorsqu'il s'agit de Vautrin : certains reprennent son surnom de « Trompe-la-Mort », ou mettent en avant son côté « diabolique », « tentateur »¹, accentuant ainsi l'aspect romanesque du personnage. Vautrin a même tendance à supplanter Rastignac, même si ce dernier fait pourtant une percée remarquable avec la fameuse scène qui clôt le roman, « à nous deux, Paris ! », et qui n'apparaissait pas du tout dans la première période. D'ailleurs, c'est généralement le couple Rastignac-Vautrin – et pas seulement Rastignac – qui est souvent mis en avant pour illustrer la catégorie du « roman d'apprentissage », qui apparaît dans les manuels, surtout à partir des années 1980². Autrement dit, dans la deuxième période, c'est plutôt autour des « effets-personnages »³ et des sous-genres romanesques que les manuels convoquent les extraits du *Père Goriot*.

2.1.2. Les passages récurrents pour chacune des deux périodes considérées (1880-1969 ; 1970-2007) : des choix très différents

Cet usage de Balzac à des fins morales apparaît encore plus clairement si l'on confronte les passages récurrents les plus présents pour chacune des deux périodes considérées, dans l'ensemble du corpus (et donc pour tous les romans de Balzac)⁴.

Pour la période antérieure à 1970, qui compte au total 130 extraits, trois passages sont mieux représentés que les autres : la mort de Grandet, son portrait, et la description de la pension Vauquer (respectivement 8, 6 et 6 occurrences) ; ensuite viennent la mort de Goriot et le portrait du cousin Pons (5 et 3)⁵. Pour la période postérieure à 1970, qui totalise 292

1. « Des menottes pour Trompe-la-Mort » (Mitterand, 1975) ; « Un initiateur diabolique » (Rincé, 1980) ; « Un tentateur diabolique » (Pagès et Rincé, 1995) ; « Contrat diabolique entre Vautrin et Rastignac » (Mitterand, 1975). D'ailleurs, on avait déjà à la fin de la période précédente : « Le Tentateur » (Lagarde et Michard, 1955/1969), mais la majuscule avait encore un aspect moral qui est nettement gommé ensuite.

2. « Un roman d'apprentissage d'un auteur de langue française du XIX^e siècle » est d'ailleurs au programme en 1995-1996 (*Bulletin Officiel* n° 12 du 23 mars 1995) pour le sujet III et la liste d'oral de la nouvelle épreuve de français (cf. *supra*, p. 240, note 2).

3. Pour reprendre l'expression de Vincent Jouve (1992).

4. Les graphiques sont en annexe 28 (graphiques 6 et 7).

5. Les choix des manuels de la première période ressemblent très fortement à ceux de Lanson dans son édition des *Pages choisies des grands écrivains. Balzac*, de 1897. Y figurent déjà un extrait d'*Eugénie Grandet* mettant en scène « L'avare » (c'est le titre que Lanson donne à l'extrait), la description de la pension Vauquer, sous le titre qui sera repris par Des Granges : « Pension bourgeoise », ainsi que la mort de Goriot et le portrait de Pons. Ce rapprochement semble ainsi confirmer l'importance de Lanson, qui influence alors fortement les orientations littéraires de l'école. Plus largement, il montre combien la vulgate scolaire balzacienne est très tôt mise en place.

extraits, les deux passages les mieux représentés sont la description de la pension Vauquer et le défi de Rastignac (14 et 11) ; viennent ensuite le discours de Vautrin, ainsi qu'un des deux passages de l'*Avant-Propos* où Balzac évoque Buffon, ou bien explique qu'il n'est que le « secrétaire » de la société (10)¹ ; enfin la description de Paris au début de *La Fille aux yeux d'or* (9)².

Ce qui est frappant donc, c'est la prééminence et la persistance de la description de la pension Vauquer, que j'étudie *infra*, p. 374. Mais ce qui est tout aussi marquant, c'est la différence quant au choix des passages entre les deux périodes.

Si l'on s'en tient aux passages récurrents, la première période privilégie nettement les scènes de mort³ ; celle de Grandet, celle de Goriot, auxquelles on peut ajouter la mort de Mme de Mortsauf⁴, et celle de Mme Grandet⁵, ce qui porte l'ensemble des scènes de mort à 15 extraits sur 53⁶, et qui représente donc plus du quart⁷ des passages récurrents (28 %). De plus, un certain nombre des manuels qui les choisissent ne présentent presque pas – voire pas du tout – d'autres extraits balzaciens : Ducros (1893) par exemple ne retient que ce passage dans tout Balzac. Braunschvig (1921/1955) retient deux extraits : la mort de Grandet et la mort de Goriot. Quant à Boitel (1901) et Cahen (1907), ils choisissent tous les deux une scène de mort parmi les deux extraits qu'ils retiennent.

1. J'ai regroupé ensemble ces deux passages, pour mieux faire apparaître leur importance. En effet, ils apparaissent parfois séparément, et parfois ensemble, selon le découpage opéré dans l'*Avant-Propos*, et, si l'on tient à les distinguer, il faut de ce fait les éclater entre trois passages récurrents, et non pas deux : Buffon ; le secrétaire ; Buffon et le secrétaire. Cela me semble plus lisible ainsi.

2. Cette période peut sembler être caractérisée par une plus grande dispersion des extraits, ce qui relativiserait la comparaison. En réalité, la proportion pour chaque période des passages récurrents ainsi que du nombre d'extraits qu'ils représentent reste relativement stable, et a même tendance à augmenter, c'est-à-dire que le corpus se resserre, au lieu de se disperser : avant 1970, 17 passages récurrents (13 %), pour un total de 52 extraits, qui représentent donc 40 % de l'ensemble ; pour la période après 1970, 33 passages récurrents (11 %) pour un total de 140 extraits, et donc 48 % de l'ensemble.

3. Je ne compte pas le passage où Grandet annonce à Charles la mort de son père, présent dans trois manuels (Souché et David, 1939 ; Lagarde et Michard, 1960 ; David, Goutet et Longaud, 1963), qui n'est pas à proprement parler une « scène de mort », mais qui vient confirmer l'importance de cette thématique.

4. Dans Clarac (1960), ainsi que dans Lagarde et Michard (1955/1969). Notons au passage que ces derniers proposent de ce fait deux scènes de mort chez Balzac, sur 12 extraits, puisqu'ils présentent également la mort de Goriot.

5. Dans Cahen (1907).

6. Si l'on calcule sur le nombre total d'extraits, on en arrive à une proportion de 10 % (15 passages sur 147), ce qui n'est pas négligeable non plus. Dans la période suivante, elle est de 2 % au total, si l'on ajoute aux quatre scènes de la mort de Goriot celles de la mort de Raphaël et de la mort de Valérie (6 scènes sur 292 extraits).

7. D'autant que peuvent figurer dans les manuels d'autres scènes de mort extraites d'autres romans : la mort de Virginie, chez Bernardin de Saint-Pierre, est un grand classique aussi, que l'on trouve par exemple dans Boitel (1901).

Il est clair que ce n'est pas tant Balzac que l'on va chercher que ses longues scènes d'agonie. D'ailleurs, ces scènes disparaissent presque entièrement après 1970, à l'exception de la mort de Goriot, qui fournit encore 4 passages dans les manuels¹. Mais les scènes de mort des époux Grandet sont complètement absentes du corpus de la deuxième période : on n'en trouve aucune occurrence parmi les 292 extraits.

Dans la deuxième période, les passages récurrents sont très différents : derrière la Pension Vauquer, se trouvent la scène finale du *Père Goriot* et le fameux « À nous deux maintenant » de Rastignac (11), puis le discours de Vautrin au même Rastignac ainsi que des extraits de *l'Avant-Propos* (10 chacun), suivis par la description de Paris au début de la *Fille aux yeux d'or*, roman dont le thème scandaleux – l'homosexualité féminine – suffit sans doute à expliquer son absence totale du corpus balzacien de la période précédente². Descriptions balzaciennes « typiques » et effet-personnage déjà évoqué sont visiblement les deux entrées que privilégie le corpus scolaire moderne.

2.1.3. Les scènes de mort d'*Eugénie Grandet* : des passages exemplaires

Avant 1970, les scènes de mort sont donc nettement privilégiées dans les manuels. Le titre donné à la mort de Mme Grandet dans Cahen (1907), « La mort d'une chrétienne », fournit la clé de cette inclination pour les scènes d'agonie : il s'agit de donner à lire des passages édifiants, dont la portée morale vise l'éducation des élèves. D'ailleurs, dans ce même manuel, une note accompagnant la scène de la mort de Mme Grandet propose également une longue citation de la scène de la mort de son mari, Grandet, « dont l'avarice – dit la note – est devenue une véritable folie [et qui] contraste avec celle de sa femme » : loin d'être paisible, cette mort de l'avare est terrible, puisqu'il meurt dans un « épouvantable geste », dit Balzac, pour se saisir d'un crucifix tendu par le prêtre et qu'il ne saisira jamais. Voilà qui pouvait faire réfléchir les jeunes âmes. Si l'on donne tant à lire les morts des époux Grandet, c'est qu'elles sont, chacune à leur manière, exemplaires : à sainte femme, mort douce ; à méchant homme, mort affreuse. Comme celle de sa femme, la fonction

1. Parallèlement à cela, l'édition du Livre de Poche du *Père Goriot* de 1972 offre en couverture une gravure de Goriot sur son lit de mort. En 1984, cette gravure avait laissé la place à un tableau représentant un personnage assis, en habit et haut de forme et avec une canne, tenant une lettre à la main. En 2007, la couverture est encore plus allusive, puisqu'elle reproduit un tableau représentant un fauteuil, sur lequel sont posés un haut de forme, un habit et une canne. Il serait sans doute éclairant de suivre ainsi les différentes couvertures des éditions scolaires de Balzac, qui varient également au gré des adaptations télévisées et cinématographiques.

2. Cela dit, si les manuels modernes proposent des extraits de ce roman, c'est quasi exclusivement (9 extraits sur 10 en tout) pour cette description initiale de Paris, à l'exception dans mon corpus de Jordy (2007), qui a choisi un portrait du héros, le dandy de Marsay. Mais il n'est jamais question de l'intrigue ni des personnages féminins, pourtant centraux ici. Le cynisme de Vautrin est visiblement moins choquant que le lesbianisme.

moralisatrice de la mort de Grandet est indéniable, et d'ailleurs soulignée par cette consigne dans un manuel à la suite de l'extrait (Avisseau, 1959, p. 332 ; c'est lui qui souligne) :

« On meurt comme on a vécu », dit-on : le père Grandet a vécu en avare, il meurt en avare ; n'ayant vécu que pour l'argent, ses derniers « *signes de vie* » ne sont que des « signes d'avarice », les plus révélateurs de son vice en un pareil moment : l'art du romancier a été de les détailler, de les faire de plus en plus révélateurs, jusqu'au plus affreux de tous, le dernier.

Ces « *signes de vie* » et « *d'avarice* », relevez-les, *gestes et paroles*, dans chacun des trois « temps » de l'agonie du bonhomme.

L'utilisation de la scène à des fins morales voire moralisatrices est d'autant plus nette que, pour pouvoir mener à bien cet objectif, les manuels sont obligés de faire des coupes dans le texte¹ – coupes qu'ils ne signalent pas nécessairement, ou pas clairement, et c'est une des choses qu'on leur a souvent reprochées, par exemple Kuentz (1972) ou Nataf (1975) – ou de le recadrer par un découpage trompeur. Ainsi, si l'on va lire chez Balzac la version *princeps*² de la mort de Grandet, elle est loin d'être aussi univoque que dans les manuels : la dernière phrase de Grandet « Aie bien soin de tout ! Tu me rendras compte de ça là-bas » est accompagnée d'un commentaire ambigu du narrateur balzacien (p. 224) :

« ... Tu me rendras compte de ça là-bas », dit-il en prouvant par cette dernière parole que le christianisme doit être la religion des avares.

Or cette phrase ne figure dans aucun des extraits des manuels de mon corpus, qui coupent juste après « dit-il » voire après « là-bas ». Que ce soit parce que l'allusion directe au christianisme blesse la stricte laïcité de l'école, ou que cette phrase apparaisse au contraire comme pouvant blesser la susceptibilité religieuse, le résultat est le même : les manuels proposent une *variante* scolaire, pour des finalités proprement scolaires.

De plus, les manuels opèrent un autre type d'adaptation, puisqu'ils font passer entièrement à la trappe l'histoire d'amour entre Eugénie Grandet et son cousin Charles. Or le récit des derniers jours de Grandet permet visiblement à Balzac d'éclairer le personnage d'Eugénie, véritable héroïne du roman, et s'insère dans le récit de la vie d'Eugénie, atteinte au cœur par l'absence et le silence de Charles, et « dont la profonde mélancolie n'était un secret pour personne », écrit Balzac quelques lignes avant de commencer à faire mourir le père. C'est

1. Anne Raymonde de Beaudrap (1999 ; 2000) a mis en évidence, concernant la scolarisation de *Candide* de Voltaire, la grande cohérence des coupes effectuées dans différentes éditions scolaires entre 1930 et 1970, qui correspondent à la fois à des préoccupations d'ordre pratique (alléger le texte de ses digressions) et d'ordre moral, mais assez peu finalement à des soucis d'ordre esthétique.

2. J'emprunte le terme à Renée Balibar (1985, p. 324), qui, corollairement, propose de décrire le travail effectué sur les textes par les manuels scolaires de l'école primaire comme produisant des *variantes* scolaires des textes, élaborées pour des finalités proprement scolaires.

l'amour – et pas seulement l'amour du père – qui guide les actes et les pensées d'Eugénie (p. 222 ; c'est moi qui souligne) :

Puis, vers la fin de cette année, le bonhomme fut enfin, à l'âge de quatre-vingt-deux ans, pris par une paralysie qui fit de rapides progrès. Grandet fut condamné par monsieur Bergerin. En pensant qu'elle allait se trouver seule dans le monde, Eugénie se tint, pour ainsi dire, plus près de son père, et serra plus fortement ce dernier anneau d'affection. *Dans sa pensée, comme dans celles de toutes les femmes aimantes, l'amour était le monde entier, et Charles n'était pas là.* Elle fut sublime de soins et d'attentions pour son vieux père, dont les facultés commençaient à baisser, mais dont l'avarice se soutenait instinctivement. Aussi la mort de cet homme ne contrasta-t-elle point avec sa vie. Dès le matin, il se faisait rouler entre la cheminée de sa chambre et la porte de son cabinet, sans doute pleine d'or.

La phrase que je souligne en italique ne figure dans aucun des extraits. Soit elle a été purement et simplement supprimée (par exemple dans Boitel, 1901 et Ducros, 1893), ce qui fait que seule subsiste alors l'abnégation d'Eugénie envers son père, et que l'histoire d'amour est complètement passée sous silence. Soit les manuels choisissent de faire commencer le passage plus loin, à la dernière phrase citée ci-dessus, voire à l'avant-dernière, qui centre encore davantage le récit sur Grandet, en mettant comme en valeur la dimension édifiante du passage. Cette mise en valeur confine même à la mise en exergue dans Braunschvig (1921/1955, p. 602), qui isole, en la modifiant d'ailleurs au passage, la phrase du reste du texte, dans un paragraphe détaché en tête de l'extrait : « ... La mort de cet homme ne contrasta point avec sa vie ».

Dans tous les cas, le découpage choisi ainsi que les coupes effectuées modifient sensiblement la portée de ce passage, puisqu'Eugénie n'est plus une jeune femme amoureuse dont l'amour est un ressort essentiel, mais simplement une fille soumise – ce qu'elle est aussi, et aimante – ce qu'elle est peut-être. De la même façon, Cahen (1907) fait passer à la trappe l'histoire d'amour entre Eugénie et son cousin, dans une note qui veut expliquer comment Mme Grandet est tombée malade : on se souvient que chez Balzac, Eugénie, par amour, donne son or à son cousin ; quand son père découvre qu'elle n'a plus son or, il lui fait une scène terrible, la consigne pendant des mois, en l'enfermant dans sa chambre au pain et à l'eau, au point que sa femme en mourra. Voici la version, très édulcorée, de Cahen :

Eugénie Grandet, fille de M. et Mme Grandet, avait fait présent à un parent malheureux d'une assez forte somme que son père lui avait donnée peu à peu ; celui-ci, en l'apprenant, était entré dans une violente colère et avait ordonné à sa fille de ne plus reparaître devant lui. C'est à la suite de cette terrible scène que Mme Grandet était tombée malade.

C'est là aussi une véritable *variante* du roman que propose le manuel, loin des rêves amoureux d'Eugénie et des cruautés de son père. Pour que la scène de mort reste édifiante (et l'histoire conforme à la morale), il faut la décontextualiser, la « désancrer », pour reprendre l'expression de Halté et Petitjean (1974)¹ – quitte à trahir le roman. Il est clair que le roman sert ici les finalités de l'école².

Les scènes de mort extraites des romans de Balzac et introduites dans les classes dans la première moitié du XX^e siècle ont donc avant tout une visée morale : ce sont des pages édifiantes. Elles permettent sans doute d'éclairer les mécanismes qui ont pu contribuer à l'entrée d'extraits de romans dans les manuels et dans les classes. En quelque sorte, on était là en terrain connu, tant les pages évoquant la mort sont un topos de la littérature antique et classique. Il n'est qu'à consulter les sections *Narrations* des deux tomes (prose et poésie) de Noël et Delaplace (1804/1805) pour se convaincre que les scènes romanesques sont venues ici tout naturellement prendre la place – ou se placer à côté – d'autres scènes similaires : le volume *Poésie* ouvre sa section *Narrations* sur la « Mort d'Hippolyte » de Racine, à laquelle viennent s'ajouter la « Mort de Vatel » de Berchoux, la « Mort de Coligny » de Voltaire et la « Mort d'Anne de Boulen » de Chénier, sans oublier le terrible récit du « Dernier combat de Mithridate contre les Romains » de Racine ; quant au volume *Prose*, il n'est pas en reste et ouvre lui aussi sa section *Narrations* sur trois versions successives de la « Mort de Turenne » (par Mascaron, Fléchier et Madame de Sévigné), auxquelles viennent s'ajouter la « Mort de Bocchoris dans un combat contre ses sujets révoltés » et la « Mort du fils d'Idoménée » de Fénelon, la « Mort d'Épaminondas », la « Mort de Timophanès » et la « Mort de Socrate » de Barthélémy, la « Mort de Vatel » de Madame de Sévigné, sans compter les « Funérailles d'Hippias » de Fénelon.

Certes, ces morts sont généralement bien plus exemplaires que celles de Balzac (que celles de Goriot et de Grandet, en tout cas) parce que les personnages sont souvent eux-mêmes exemplaires – ce que ne sont pas les personnages de Balzac, sauf rares exceptions comme Mme Grandet. Mais elles appartiennent toutes à la même tradition scolaire, celle des récits de mort, historiques ou mythologiques, scènes topiques dans les recueils de *Narrations* – en parallèle avec les oraisons funèbres, très présentes dans les recueils de *Conciones*. Les auteurs de manuels de la fin du XIX^e siècle sont allés chercher dans les romans de Balzac ce

1. Cf. aussi Reuter (1990a) et *supra*, chapitre 1, p. 65, note 3.

2. Ce qui ne veut pas dire que Balzac n'ait pas lui-même visé des finalités morales à travers ses romans, mais il est impossible de le réduire à cela.

qui ressemblait aux textes déjà présents à l'école, et que les auteurs du début du siècle avaient trouvé chez les classiques de l'époque. Ils ont ainsi inscrit les romans de Balzac dans une tradition scolaire qui leur donnait sans doute une certaine légitimité en même temps qu'une certaine forme d'ancrage.

2.1.4. La scène d'agonie du *Père Goriot* : évolution des finalités scolaires et disciplinaires

Il serait cependant réducteur de s'en tenir là : les finalités de l'école ont changé, le corpus de ses textes aussi, et l'exploitation des extraits de Balzac à des fins morales a peu à peu cohabité avec d'autres finalités, auxquelles elle a fini par laisser la place. Cela apparaît nettement si l'on suit un même passage à différentes époques, lorsque les finalités scolaires et disciplinaires évoluent : c'est ce que permet l'autre scène de mort très présente dans mon corpus, la longue scène d'agonie du Père Goriot. Au contraire de la mort de Grandet, qui disparaît de mon corpus après 1966, celle-ci est en effet présente dans neuf manuels d'époques très différentes : cinq pour la période antérieure à 1970¹ ; quatre pour la période postérieure². Outre sa grande amplitude chronologique, ce corpus présente la remarquable particularité de compter une bonne partie des « grandes » anthologies (une absence notable est celle de Des Granges (1910/1920), qui préfère la description de la pension Vauquer). Je me propose de l'étudier en observant non plus seulement le découpage de l'extrait, mais aussi son ancrage dans le manuel (rubrique, chapitre, chapeau et notes, titre, consignes), notamment pour les manuels modernes, riches en paratextes.

Je ne m'attarderai pas en revanche sur les coupes pratiquées dans les manuels à l'intérieur même du texte³ : il est clair là aussi qu'elles répondent à des impératifs idéologiques, d'adoucissement en quelque sorte du texte. Les manuels font des choix, parfois différents mais dans le fond toujours cohérents tant le monologue de Goriot est de toute façon terrible et violent. Il suffit de confronter la *variante* scolaire de Braunschvig avec la version *princeps* (annexe 29) pour constater cette extrême cohérence des coupes pratiquées. Ce sont tout d'abord certains passages violents qui sont supprimés, notamment ceux qui relèvent du registre corporel (« Oui, je le vois, pour elles, l'habitude de m'ouvrir les entrailles a ôté du

1. Brunetière, 1900b ; Chevallier et Audiat, 1927c ; Braunschvig, 1921/1955 ; Chassang et Senninger, 1966b et Lagarde et Michard, 1955/1969.

2. Mitterand, 1986 ; Décote et Dubosclard, 1988 ; Amon et Bomati, 2000 et Lancrey-Javal, 2004.

3. Avant 1970, seuls Chassang et Senninger laissent la scène intacte ; en revanche, après 1970, aucune coupe n'est effectuée à l'intérieur du texte.

prix à tout ce que je faisais. Elles auraient demandé à me crever les yeux, je leur aurais dit “Crevez-les !” Je suis trop bête. »). Ce sont aussi les allusions à l’histoire d’amour entre Rastignac et l’une des filles de Goriot (« Dites-lui que vous ne l’aimerez plus si elle ne veut pas venir. Elle vous aime tant qu’elle viendra. ») ; en revanche, le passage plus ambigu où Goriot, appelant Rastignac son « fils », le conjure d’aimer sa fille... « comme un père », est conservé, puisque l’amour y est ici *familialisé*, si l’on peut dire. Ce sont enfin les phrases terribles où Goriot s’en prend à l’institution même du mariage, et aux gendres qui *souillent* les filles (« Le gendre est un scélérat qui gâte tout chez une fille, il souille tout. Plus de mariages ! C’est ce qui nous enlève nos filles, et nous ne les avons plus quand nous mourons. ») : la connotation sexuelle a visiblement effrayé les auteurs du manuel.

C’est dans le découpage même du texte que se trouvent les premières différences importantes entre les manuels de la première et de la seconde périodes. Chez Balzac, l’agonie de Goriot est en effet très longue, et occupe plus de 25 pages dans une édition de poche. De nombreux extraits sont donc possibles, même si l’on veut s’en tenir à la scène la plus terrible, qui voit le père Goriot en proie au délire pendant que Rastignac veille sur lui. Or sur neuf extraits, six proposent un découpage très semblable, d’une assez grande ampleur, qui occupe dans les anciens manuels, de format plutôt réduit, jusqu’à six pages (Brunetière, 1900b), et une page et demie à deux pages dans les manuels plus récents (respectivement Mitterrand, 1986 et Chassang Senninger, 1966), dont le format est beaucoup plus grand¹.

Ce découpage présente une caractéristique intéressante, parce qu’il permet de voir une fois de plus à l’œuvre le souci de donner à lire une page exemplaire : dans les cinq manuels les plus anciens, les extraits se terminent sur la bénédiction du père Goriot, alors même qu’ils débutent à des endroits différents. Ce qui a été choisi comme point final à l’extrait n’est pourtant pas du tout le point final de la scène, mais pourrait sembler en tenir lieu tant le moment est dramatique. Rastignac vient de promettre au vieillard qu’il verra ses filles, et la scène se poursuit ainsi (c’est moi qui souligne) :

1. Le nouveau format des manuels semble renforcer encore la tendance déjà observable depuis le milieu du XX^e siècle à proposer des extraits qui tiennent sur une page, ou du moins qui peuvent *s’inscrire* soit dans la page (deux extraits sur une même page, par exemple), soit dans la double page (un long extrait et un court en regard, par exemple). Cette utilisation de la double page comme unité du manuel est peut-être à rapprocher de la mise en évidence par les analystes des genres de la presse écrite de structures intermédiaires entre l’article et le journal, ce que Gilles Lugin (2001) nomme « ensemble rédactionnel », ou « hyperstructure » : les double pages des manuels – textes, paratextes divers et souvent illustrations – fonctionnant comme des hyperstructures.

- Vrai ! cria le vieillard égaré. Oh ! les voir ! je vais les voir, entendre leur voix. Je mourrai heureux. Eh bien, oui, je ne demande plus à vivre, je n'y tenais plus, mes peines allaient croissant. Mais les voir, toucher leurs robes, ah ! rien que leurs robes, c'est bien peu ; mais que je sente quelque chose d'elles ! Faites-moi prendre les cheveux... veux...

Il tomba la tête sur l'oreiller comme s'il recevait un coup de massue. Ses mains s'agitèrent sous la couverture comme pour prendre les cheveux de ses filles.

- Je les bénis, dit-il en faisant un effort, bénis...

Il s'affaissa tout à coup. En ce moment Bianchon entra.

Cette dernière phrase est absente de ces manuels¹. Il faut dire que l'intervention de Bianchon, alors étudiant en médecine, ramène la scène à des choses plus prosaïques : il tâte le pouls du bonhomme, dit qu'il faut trouver de l'argent, et va mettre en gage la montre de Rastignac². Mais l'extraction est bien ici désancrage : en coupant la scène juste au moment de la bénédiction du père, on transforme cette bénédiction en ultime parole³, avec une charge dramatique et pathétique énormes, qui n'est pas dans Balzac puisque l'agonie est loin d'être terminée et ne nous épargnera pas au passage quelques détails sordides. Quant au dernier soupir de Goriot, s'il est un « soupir de joie », dit Balzac, c'est en réalité une illusion, puisque Goriot prend Rastignac et Bianchon pour ses filles, et meurt en leur serrant la main. On n'est pas loin d'une forme d'ironie tragique, qui n'a plus grand chose à voir avec le pathos de la bénédiction.

Pourtant, ce même découpage peut produire des effets de lecture différents selon l'ancrage de l'extrait, et notamment son titre et son paratexte. Chassang et Senninger, qui gardent quasiment intacts, comme on l'a vu, les frontières traditionnelles de l'extrait, parasitent totalement sa dimension édifiante en lui donnant un titre très distancié, « Le goût de la scène à effet », commenté en quelque sorte dans l'introduction générale sur Balzac qui explique l'« élaboration d'un univers » :

Certes quelques héros ou héroïnes très purs savent, surtout en province, garder éclatante leur vertu dans un isolement méritoire. Mais la plupart du temps, les

1. Seuls Chassang et Senninger (1966b) choisissent de couper après « tout à coup ».

2. Véronique Bui (2001) a montré, dans son étude de la scénographie de la mort des *Scènes de la vie privée*, (auxquelles Balzac a rattaché *Le Père Goriot*) le rôle des accessoires (argent, bague, médaillon, etc.) pour créer des effets spectaculaires (p. 338) : « Dans ce roman plus qu'ailleurs, l'argent est le rappel du drame qui vient de se jouer » et sa présence « ne semble soulignée que pour mieux mettre en valeur sa nouvelle absence : à peine a-t-il été déposé sur la table qu'il est immédiatement repris, jouant, soudain, en accéléré, la tragédie de la ruine du père abandonné. »

3. Le choix de Mitterand (1986) est à cet égard intéressant, puisqu'il rompt – visiblement délibérément – avec cette tradition : les frontières de l'extrait sont globalement les mêmes, mais il se termine juste *avant* la bénédiction, sur les mains de Goriot qui s'agitent comme pour saisir les cheveux de ses filles. Ce découpage donne à lire le passage autrement, en laissant une impression d'inachevé, de suspension : Goriot est mourant, mais pas encore mort. Et surtout, la suppression de la bénédiction finale produit un effet nettement moins édifiant.

principaux personnages de Balzac sont ravagés par une passion fondamentale qui tourne à l'idée fixe, absorbe en eux progressivement toute l'énergie vitale et se déchaîne en de violentes « scènes à effet » : bref, la substance unique qu'est l'Énergie peut se sublimer en Pensée et en Vertu ou se dégrader en Matière suivant l'usage que nous en faisons.

On voit comment le même extrait peut servir ici des finalités bien différentes, puisqu'il s'agit plus nettement chez Chassang Senninger de viser des savoirs savants sur Balzac – à côté ou en plus des objectifs moraux.

Cela dit, le fait qu'ils s'inscrivent dans un découpage scolaire déjà traditionnel n'est pas sans poser question : faut-il y voir une forme d'inertie, les manuels se copiant les uns les autres dans une longue chaîne qui finit par former une certaine « culture scolaire »¹ ? Cette inertie expliquerait aussi par exemple pourquoi un manuel contemporain comme celui de Lancrey-Javal (2004) reprend un extrait de cet extrait, si je puis dire², dans un exercice sur les personnages et les registres³. Est-ce au contraire une volonté délibérée de jouer de cette « culture scolaire » pour viser d'autres objectifs, toute nouveauté scolaire s'imposant plus facilement lorsqu'elle vient s'inscrire dans ce qui est déjà ? Auquel cas, ce serait d'une certaine manière pour rassurer les enseignants qu'un manuel comme Lancrey-Javal reprend ce passage qui permet de travailler de nouveaux objets (les registres, apparus dans le programme de 2000) sur des textes classiques. On le voit, il n'est pas simple de trancher, et sans doute les deux positions coexistent-elles et se superposent-elles plus souvent qu'elles s'excluent. En tout cas, il me semble que cette ambivalence apparaît constamment dès lors qu'on étudie de près les savoirs scolaires.

2.2. Extraits de Balzac et composition française : 1880-1925

Lorsque Balzac, dans les années 1890, fait son entrée, même timide, dans les manuels scolaires, il le fait dans cette période de profonde mutation de l'enseignement du français où l'on invente deux exercices majeurs du cours de français pendant tout le XX^e siècle : la composition française et l'explication de textes. Je ne m'attarderai pas sur ce sujet, déjà bien exploré (notamment dans Jey, 1998). Je voudrais simplement montrer comment la mise en

1. Sur cette notion de « culture scolaire », sur laquelle je reviens en conclusion générale, voir notamment Chervel (1998) et plus récemment Jacquet-Francillon et Kambouchner (2005).

2. Le manuel ne retient en effet qu'une petite partie de la scène.

3. Exercice intitulé : « Portraits indirects, registres ».

place d'une pédagogie de la composition française éclaire les choix opérés alors dans les romans de Balzac par les manuels¹.

2.2.1. Un traité de composition : Vincent (1896/1916)

Que disent les traités de composition à destination des élèves ? Je m'appuierai sur l'un d'entre eux, celui de Vincent (1896/1916), *Théorie de la composition littéraire*, qui fait justement des références à Balzac quand il s'agit pour lui de donner des exemples, et qui me semble par ailleurs assez représentatif du discours scolaire sur l'art de la composition (cf. à ce sujet notamment Chervel, 1987 ainsi que Petitjean, 1995 et 1999).

Vincent consacre tout d'abord plusieurs pages à des conseils généraux. Avant tout, explique-t-il (p. 288), il faut apprendre aux élèves à observer, et éviter de donner aux débutants des sujets généraux et vagues, « qui dépassent ou la portée de leur esprit : description de l'hiver, du printemps ; ou leur expérience personnelle : récit d'une bataille, d'un naufrage » :

Que l'on choisisse donc les sujets dans la vie de tous les jours. [...] On demandera aux enfants de la campagne de décrire une foire, les vendanges, la procession des Rogations ; aux petits citadins, une gare, une revue ; aux uns et aux autres, la cérémonie d'une première communion, des scènes de la vie de collège.

Scènes de vendanges (dans Mironneau, 1922) ou scènes de la vie au collège de Vendôme (dans Martin et Borrot, 1963), par exemple, les manuels de la première période empruntent ainsi à Balzac des passages qu'on ne retrouve guère ensuite.

L'observation doit reposer sur des détails concrets : il faut, poursuit Vincent, examiner et noter les traits caractéristiques propres à chaque objet et atteindre, à travers l'observation matérielle et extérieure, l'observation de l'âme, morale et intérieure (p. 290) :

Les faits matériels sont, en effet, symboliques et significatifs de la vie intérieure. Ainsi, avant de nous raconter la vie du père Grandet, type si original de l'avarice, même après l'Harpagon de Molière, Balzac décrit du personnage la physionomie extérieure, déjà révélatrice de sa physionomie morale.

La troisième étape est ce que Vincent appelle l'« idéalisation » (p. 291-292), qui consiste à « élaguer les détails insignifiants » pour « coordonner tous ceux, au contraire, qui servent à mettre en lumière la pensée dominante du sujet », notamment par les métaphores. Il termine

1. Albanese (1992, p. 190), montrant que les exercices scolaires autour de Molière (au moins jusqu'à la première guerre mondiale) ont avant tout une visée d'éducation morale, signale qu'« il existe des constantes [...] frappantes dans le choix des sujets de composition comme dans le choix des morceaux d'anthologie ».

enfin ses conseils généraux par un éloge de la lecture, de préférence en morceaux choisis, qui peut compléter voire suppléer l'observation du réel.

Là aussi, on verra ces principes à l'œuvre dans les manuels, qui choisissent des portraits de « types » balzaciens.

Puis Vincent distingue cinq types de composition : la narration, la description, le portrait, la dissertation, l'explication ou analyse littéraire. Je laisserai de côté tout ce qui concerne la dissertation et l'explication de textes, pour examiner les types de sujet qui peuvent être corrélés à des extraits de romans, à savoir le récit, la description et le portrait.

La narration est définie par rapport au genre dramatique : il y faut donc « une forme et une allure dramatiques, avec exposition, péripéties, nœud et dénouement, avec personnages et décor » (p. 302). Les modèles cités par Vincent ici sont le plus souvent La Fontaine, Corneille (le récit du combat de Rodrigue contre les Maures), Daudet et Chateaubriand. La description, quant à elle, se caractérise d'abord par son unité, voire par sa « double unité matérielle et morale ». Chateaubriand est à nouveau convoqué, ainsi qu'un auteur contemporain, Lamy, qui décrit le bombardement de Strasbourg en 1870. Le portrait enfin peut être physique ou moral, et souvent « l'un et l'autre : l'extérieur aidant à comprendre et à pénétrer l'âme » (p. 315). Comme il est une « variété de la description », il suit donc à peu près les mêmes règles : il est bâti autour d'une unité, qui consiste à faire ressortir le « trait caractéristique » vers lequel tous les autres convergent (p. 316) :

Cet art d'accumuler les traits et de les ordonner par rapport à une impression d'ensemble, Balzac en a usé et abusé. Dans son portrait en pied du père Grandet, pas un détail de la physionomie, de l'attitude, du vêtement, qui ne tende et ne conspire à marquer la complexion rude et forte de l'avare retors et dissimulé. À travers cette dureté physique, nous entrevoyons déjà la dureté morale que les actions du personnage nous manifesteront.

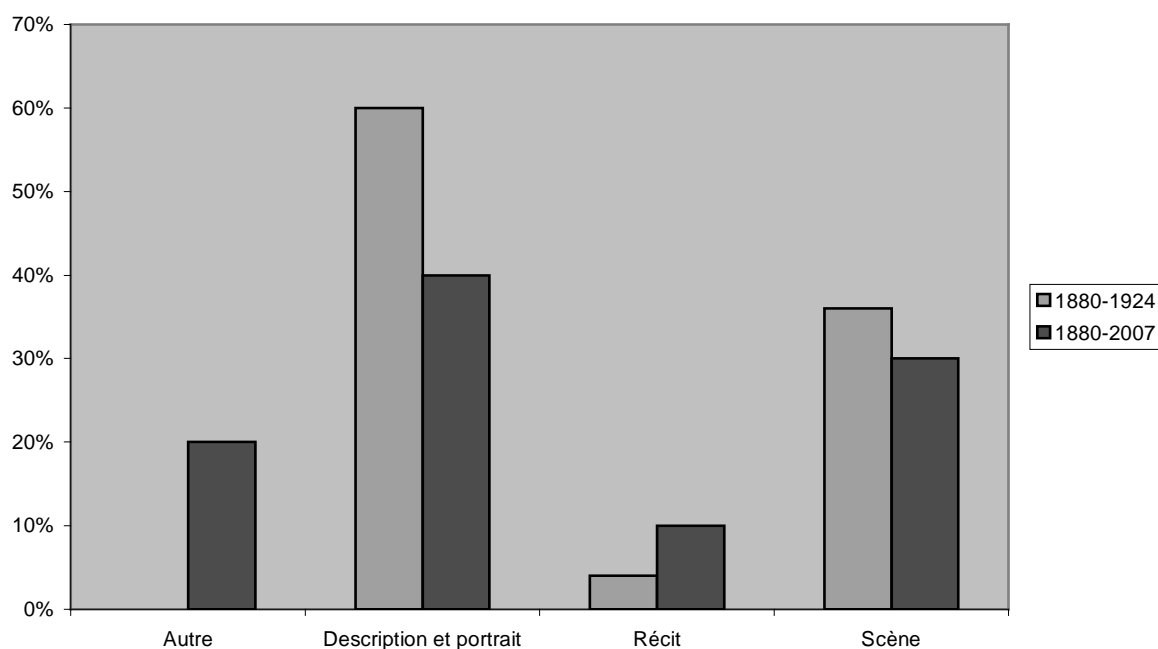
Il convient également dans le portrait, poursuit Vincent, de « retenir seulement ce qui est caractéristique et significatif et négliger le reste ». C'est à ce propos qu'il convoque une fois encore Balzac :

Balzac a précisément le tort de ne vouloir rien laisser perdre de ses observations et de ses notes : il entasse, il surcharge. Mais ce défaut est amplement racheté par la sensation de vie intense que nous éprouvons en face de ses personnages. On sent que les originaux ont vécu, que l'auteur les a vus, étudiés sous toutes leurs faces.

2.2.2. Les descriptions et les portraits

Si l'on croise cette méthodologie de la composition française avec les extraits de Balzac présents dans les manuels entre 1880 et 1924¹, le rapprochement me semble éclairant : la mise en place du nouvel exercice a conditionné les choix faits dans les manuels. Je le montrerai en m'appuyant tout d'abord sur les descriptions et les portraits.

Dans les 10 manuels² qui contiennent au moins un extrait de Balzac, les deux tiers des extraits (23 au total) proposés sont en effet des descriptions (7) et des portraits (7) : cette proportion est beaucoup plus importante que dans l'ensemble du corpus (de 1880 à 2007), où portraits et descriptions ne représentent qu'une petite moitié de l'ensemble des extraits, comme le fait apparaître clairement le graphique 5 ci-dessous.



Graphique 5. Les « types » d'extraits dans le corpus de manuels. Comparaison entre la période 1880-1924 et l'ensemble du corpus (1880-2007)

1. Je me limite ici aux manuels parus avant 1925, parce que la phase de mise en place de la composition française est alors achevée, et que les instructions de 1925 marquent une nouvelle période dans l'enseignement du français et notamment de la littérature (cf. Jey, 1998 et Houdart-Mérot, 1998), qui « semble avoir trouvé sa vitesse de croisière », écrivent Aron et Viala (2005, p. 66). Il est clair cependant que les tendances observées ne s'arrêtent pas en 1925, d'autant que les principes de la composition française telle qu'elle est installée au début du XX^e siècle perdurent au moins jusqu'aux années 1970.

2. Sur 12 manuels dépouillés pour cette période, Marcou (1884) et Boucley et Garinot (1912) ne comprennent aucun extrait de Balzac.

Ce que l'on va donc chercher prioritairement dans les romans de Balzac dans cette période où l'on institue la composition française au secondaire, ce sont ces portraits et ces descriptions, qui peuvent servir de modèles. Des Granges (1910/1920), par exemple, ne choisit dans Balzac *que* des descriptions et des portraits : un parloir, la pension, les régiments de la garde napoléonienne, ainsi que Napoléon lui-même, et enfin le portrait de Gobseck, que Des Granges signale avoir choisi « de préférence à Grandet, assez célèbre pour se trouver partout ».

Les portraits sélectionnés sont généralement ceux de personnages typiques, comme en attestent souvent les titres des manuels : « Servante de province », pour la servante de Grandet, vieille fille laide comparée par Balzac à un chien fidèle (Cahen, 1907) ; « Portrait d'un avare », pour Grandet lui-même (Mironneau, 1922) ; « Gobseck », dont le nom est à lui seul un programme (Des Granges, 1910/1920) ; ou bien « Les vétérans de la grande armée » (Wewer, 1924). Ils sont conformes aux prescriptions de Vincent : portrait extérieur et portrait intérieur se répondent, et forment une unité qui cherche à approcher la vérité du personnage.

Quant aux descriptions, celles qui sont sélectionnées pourraient également servir d'exemples à un manuel de composition. Leur découpage met en valeur la composition, « l'ordonnance de la description », chère à Vincent, et qu'il emprunte explicitement aux peintres (p. 310) :

Un premier plan avec deux ou trois objets qui se détachent et tirent l'œil ; puis des arrière-plans, enfin, les lointains qui sont comme le fond du tableau.

Deux manuels choisissent ainsi dans *Le Lys dans la vallée* le même paysage de la campagne tourangelle avec trois moulins, pittoresquement plantés dans le décor (titré chez Boitel, 1901, « Un village dans la vallée de l'Indre » et chez Mironneau (1922), « Paysage »)¹ : l'extrait s'ouvre sur les trois moulins, qui forment le premier plan, avec la rivière, un vieux pont, et quelques détails pittoresques ; le village de Pont-de-Quan est décrit ensuite, en arrière-plan ; et l'extrait se clôt sur « l'œil [qui] se perd sous un ciel chaud et vapoureux » dans les lointains. Ainsi découpé, l'extrait est donc parfaitement conforme à l'« ordonnance » de Vincent. Quant au statut et à la fonction de cette description, ils sont détournés : dans le roman, il s'agit, pour reprendre les catégories d'Adam et Petitjean (1989), d'une description *expressive*, parce qu'elle est dépositaire du point de vue de Félix, qui découvre ici une partie du paysage où vit la femme dont il est amoureux. Mais le

1. Il est en annexe 30.

désancrage opéré par l'extraction du texte gomme l'insertion dans le récit. La description, coupée du roman, semble close sur elle-même : elle commence par « Figurez-vous trois moulins... » et s'achève par « Encadrez le tout... vous aurez une idée des mille points de vue de ce beau pays » ; or ce « vous », chargé de sens chez Balzac puisqu'il correspond à la destinataire du roman¹, semble ici désigner un lecteur ordinaire, qui pourrait même être l'élève, lecteur du manuel. Ainsi décontextualisée, la description acquiert une fonction mimésique, et semble donner à voir un fragment de réel, ce « village dans la vallée de l'Indre » qu'évoque en titre un des manuels².

C'est d'ailleurs ce genre de tour de passe-passe qui contribuera sans doute à créer cette fiction du genre « roman réaliste balzacien », que j'étudie *infra*, p. 378. Mais la question du réalisme, si elle est liée à la composition française telle qu'elle se met en place alors, comme le montre Marie-Hélène Vourzay (2001, cf. *infra*, p. 372), ne peut pas, dans le cas de Balzac, y être réduite, tant ce dernier apparaît comme l'archétype du romancier réaliste, tantôt inventeur d'un nouveau genre romanesque, tantôt représentant d'une nouvelle école littéraire. J'ai donc choisi de la traiter séparément.

2.2.3. Les récits : vie quotidienne et portraits en action

Il faut auparavant dire encore quelques mots sur les récits et les scènes : ils composent le dernier tiers des extraits, dans cette période 1880-1924. Cinq d'entre eux sont des récits de mort, et je ne reviendrai pas sur leur dimension édifiante (cf. *supra*, p. 353). Deux autres, qui mettent en scène Grandet (Brunetière, 1900a ; Toutey, 1922), cherchent à stigmatiser son avarice, et visent également un objectif moralisateur en même temps que disciplinaire : il s'agit d'une forme de portrait en action, comme le montre le devoir écrit proposé à la suite de « L'avarice du père Grandet », dans Toutey (1922) :

Devoir écrit : faites le portrait du père Grandet sous forme de récit, sans dialogue.

On retrouve dans ce portrait un des conseils de Vincent, qui préconisait de faire ressortir le trait caractéristique, notamment à travers des actions (cf. *supra*, p. 363).

1. *Le Lys dans la vallée* se présente comme un roman épistolaire, dans lequel le long récit du narrateur est encadré par deux lettres : la première, ainsi que le récit lui-même (qu'elle accompagne), est adressée par le narrateur à sa maîtresse ; la dernière est la réponse de cette dernière.

2. Chez Lagarde et Michard (1955/1969), l'ambiguïté est renforcée par l'illustration : la description de la vallée est accompagnée d'une photographie pleine page, en mode paysage, représentant un « Site balzacien : La vallée de l'Indre près de Saché ».

Un autre récit, dans Mironneau (1922), sans indication d'œuvre, titré « Les vendanges en Touraine »¹, mêle description et narration, avec ce même effet de réel déjà souligné dans les trois moulins, notamment grâce à la première phrase « Nous arrivâmes à l'époque des vendanges, qui sont en Touraine de véritables fêtes... », qui semble sortie d'un écrit autobiographique. Or il s'agit là encore d'un extrait du *Lys dans la vallée* : le nous est celui du narrateur, et le passage, loin d'être un documentaire comme le manuel tend à le faire croire, s'inscrit dans le récit par le narrateur de son bonheur cet été-là auprès de Mme de Mortsauf. La phrase précédant celle qui ouvre l'extrait dans le manuel donne au récit une fonction moins mimésique :

Les heures, les journées, les semaines, s'enfuyaient ainsi pleines de félicités renaissantes.

2.2.4. Récit et histoire

Enfin, un dernier récit emprunte à Balzac une scène avec Napoléon lui-même² (Marcou, 1905), qui occupe une place particulière dans *La Comédie Humaine*³. Cette scène fait d'ailleurs écho à d'autres textes des manuels de cette période : un portrait de Napoléon dans Des Granges (1910/1920) et les portraits des vétérans napoléoniens, déjà évoqués chez Wewer (1924). En quelque sorte, c'est le Balzac historien que l'on va chercher, d'autant plus facilement bien sûr que l'histoire est une composante essentielle de bon nombre de romans balzaciens.

Il n'est pas sûr cependant qu'il faille voir dans ces récits et portraits historiques un souci de fidélité à l'univers balzacien. Il me semble au contraire qu'est à l'œuvre là encore un des

1. Cf. le conseil de Vincent (1896/1916) sur les récits de vendanges ou de foire, *supra*, p. 362.

2. La littérature s'est emparée très tôt du personnage de Napoléon, comme le montre par exemple une anthologie récente (Bénardeau, 2004 ; cf. aussi sur le mythe napoléonien chez les romanciers du XIX^e siècle en général et Balzac en particulier les études de Descotes, 1967 ou de Barbéris, 1970). Le Second Empire, puis la Troisième République, ont fait de Napoléon un héros national et républicain, qui devient une figure mythique dans la littérature populaire, jusqu'au XX^e siècle (cf. *Le Rocambole*, 2004). Lettres et discours de Napoléon sont d'ailleurs encore présents dans certains manuels du début du XX^e siècle, comme par exemple dans Marcou (1905), dont la notice biographique (p. 479) est très élogieuse pour le « génie universel de Napoléon » et pour son « langage bref, brusque, coupé, coloré, souvent tout en traits qui frappent, brillent et restent ». Il faut sans doute y voir une conjonction entre l'héritage rhétorique (cf. *supra*, chapitre 1, p. 33 *sqq.*) et son goût pour les discours, et la fascination que le personnage de Napoléon exerce encore à cette époque. Lanson (1908/1996, p. 335-337), dans son *Art de la prose* fustige en revanche le style de Napoléon, « faux art », « style Empire : XVIII^e siècle durci de gréco-romain ».

3. Pierre Laubriet (1969, p. 286), étudiant la figure de Napoléon chez Balzac, évoque ainsi, outre l'aspect mythique et légendaire du personnage napoléonien, sa valeur allégorique, « comme type à la fois du génie créateur et du génie politique, plus encore comme manifestation et démonstration de la vérité de la philosophie balzacienne et peut-être à la limite comme double préfigurateur du génie balzacien », sans oublier « les portraits et les peintures d'histoire que Balzac a accrochés en grand nombre aux cimaises de son palais ».

processus de scolarisation du roman, auquel on emprunte ce qui est en continuité avec la tradition scolaire. En effet, la légitimité scolaire du roman est d'abord passée par l'histoire, qui ne s'est constituée en discipline que tardivement, à la fin du XIX^e siècle : avant cela, son enseignement relevait des humanités, et donc du professeur de lettres, et l'histoire était considérée comme un genre littéraire à part entière. Tout au long du XIX^e siècle, le récit historique reste, parmi les modes de récits possibles, un de ceux que l'école privilégie¹. Il subsiste d'ailleurs assez longtemps, même après les réformes de 1880, comme en témoignent les sujets de baccalauréat étudiés par M. Jey (1998, p. 104) : de 1881 à 1913, près d'un quart des sujets donnés sont historiques². Assez naturellement, c'est donc dans les genres historiques que les traités de littérature ont classé le roman, quand il y apparaissait (cf. par exemple Géroze, 1857). La dimension historique de certains romans a sans doute pu ainsi contribuer à l'entrée du roman dans l'école.

2.3. Pratiques de lecture-écriture : usage scriptural et usage lectoral

Les liens entre les extraits de Balzac et les pratiques d'écriture ne peuvent cependant pas se cantonner à la période qui a vu la mise en place de la composition française, et il faut examiner plus largement les usages scolaires de Balzac en fonction des pratiques disciplinaires d'écriture et de lecture.

2.3.1. Types d'extraits et usage scolaire

Nous avons vu en effet (*supra*, p. 342) que les deux types d'extraits les plus présents dans le corpus étaient les descriptions et les scènes. Or du point de vue de l'*usage scolaire* des romans de Balzac, cette prépondérance est très intéressante, parce que ces deux types correspondent assez bien à deux grands usages scolaires du roman, que je nommerai *scriptural* et *lectorale*. L'*usage scriptural* conduit à extraire des romans les genres rhétoriques traditionnels des pratiques scolaires d'écriture que sont les descriptions et les

1. Jean-François Massol (2004, p. 75 *sq.*), qui analyse un rapport d'inspection de 1905 portant sur un corrigé de composition française à sujet historique, montre ainsi comment l'enseignant, inspecté dans une classe de troisième du prestigieux lycée Condorcet, s'inscrit dans la tradition du genre historique tout en l'adaptant aux nouvelles exigences de la composition française.

2. Elle donne au terme historique une acception large (p. 204) : « Certains sujets sont historiques [...] parce qu'ils font intervenir (parler ou écrire) des personnages historiques. »

portraits¹ : cet usage scriptural est donc l'héritier d'une configuration ancienne de la discipline, mais il perdure encore, avec des visées disciplinaires somme toute assez stables. L'usage *lectoral*, qui existait avant même la mise en place de l'explication de textes, est davantage tourné vers les personnages et la fiction ; il s'agit au départ de donner à lire des passages exemplaires. Il est donc lui aussi héritier de pratiques anciennes, mais ses visées ont changé : il a longtemps servi des objectifs moraux, autour de scènes édifiantes, comme je l'ai montré *supra* (p. 347 *sqq.*). Lorsque « l'intérêt et le plaisir »² de la lecture sont devenus officiellement des objectifs de la classe de français, en même temps que la narratologie ou la grammaire de texte, les visées disciplinaires se sont déplacées, tandis que l'usage des scènes est resté. On a juste préféré à la scène d'agonie de Goriot la scène finale du défi de Rastignac. Mais la scène, « bloc isolable », « lieu de concentration du sens » et « indexable dans notre dictionnaire socio-culturel », pour reprendre ici certaines de ses caractéristiques telles que les énonce Reuter (1994, p. 16-19), demeure, depuis la fin du XIX^e siècle, un morceau de choix pour l'école.

Deux types d'extraits dominants, pour deux usages différents : ces deux correspondances dessinent des formes d'usage privilégiées, mais non exclusives les unes des autres. Il faut plutôt les comprendre comme complémentaires le plus souvent³, particulièrement aujourd'hui que le roman est devenu un objet central de la discipline française. Les pratiques scolaires de commentaire et d'explication de textes ont depuis longtemps pris comme objets les genres rhétoriques scripturaux, dont les descriptions et les portraits, tandis que certaines pratiques d'écriture dans les dernières décennies ont élargi, par exemple aux scènes⁴, le champ du « modèle traditionnel de l'écriture » que décrit Reuter (1996a, p. 16), qui était essentiellement « réduit soit à un récit tendant au sommaire, en l'absence de scènes développées, soit à une description ou à un portrait sans cadre narratif ou pragmatique pour les étayer et les fonctionnaliser ».

1. On peut y ajouter les récits, les lettres et les discours, qui de ce fait sont à la charnière entre ces deux usages que je distingue.

2. Programmes du collège de 1985.

3. Ce qui n'est pas le cas pour la tragédie, par exemple, dont l'usage a changé et s'est spécialisé, d'un usage scriptural à un usage lectoral, comme je l'ai montré *supra* (chapitre 6, p. 211 *sqq.*).

4. Le numéro de *Pratiques* déjà évoqué (1994a) fait par exemple un grand nombre de propositions didactiques d'écriture de scènes : scènes de dispute (R. Carpentier et F. Roelens), scènes de rencontre amoureuse (C. Cadet), scènes de duel (K. Canvat et J.-L. Dufays), et même scènes filmiques (I. Laborde-Milaa).

2.3.2. Types d'extraits et consignes dans les manuels récents

En même temps, cette correspondance a laissé des traces, et la distinction entre usage scriptural et usage lectoral semble encore opérante si l'on regarde les consignes¹ qui accompagnent les différents types d'extraits dans les manuels de collège et dans les manuels récents² de lycée : aux descriptions et aux portraits sont majoritairement associées des consignes d'écriture d'imitation ; aux scènes des consignes de commentaire et d'analyse, ou bien de « fabrication »³, qui prennent le texte comme un prétexte plus que comme un modèle. Je prendrai comme exemple deux manuels, l'un de collège (Stissi *et alii*, 1999) et l'autre de lycée (Aubrit et Labouret, 2004), que j'ai choisis parce qu'ils font une place relativement importante à Balzac et qu'ils proposent tous les deux des travaux d'écriture à la suite des extraits, ce qui n'est pas le cas de tous les manuels, particulièrement les plus anciens, qui en restent généralement à des questions d'observation et d'interprétation, y compris au collège.

Stissi *et alii* (1999) présentent trois extraits de Balzac : une scène, un récit introspectif et une description. Aubrit et Labouret (2004) proposent quant à eux cinq extraits de Balzac : deux descriptions, un portrait, deux scènes et un extrait de l'*Avant-Propos*. Or le portrait est accompagné d'une écriture d'invention d'imitation, de même que le récit et deux des trois descriptions (une dans chaque manuel) : seule une des descriptions est donc suivie d'une consigne de commentaire, dans le manuel de lycée. En revanche, l'extrait de l'*Avant-Propos* est suivi d'une écriture de dissertation et deux des trois scènes sont suivies, soit d'une écriture de commentaire, soit d'une écriture d'invention de type « fabrication », qui ne prend donc pas le texte comme modèle d'écriture⁴. Quant à la troisième scène, dans Aubrit et Labouret, extraite des *Illusions perdues* et que le manuel a intitulée « Êtes-vous classique ou romantique ? », elle est suivie de la consigne d'écriture d'invention suivante :

1. Je reprends, pour distinguer les consignes d'écriture d'invention, la typologie de Cauterman *et alii* (2004, p. 40 *sq.*), qui différencie quatre types de tâches : la transformation (formelle ou thématique), l'imitation (« à la manière de »), la fabrication et le transcodage.

2. Je choisis ici des manuels publiés après la réforme des programmes de 2000, qui a institutionnalisé sous le nom d'écriture d'invention d'autres types d'écriture que l'écriture de commentaire (cf. *infra*, chapitre 10, p. 389 *sq.*). Avant cette période, les propositions d'écriture autres que métatextuelles, étaient rares dans les manuels de lycée.

3. Voici la définition qu'en donne Marie-Michèle Cauterman (2003, p. 92) : « les sujets qui ne convoquent ni texte-modèle ni texte à transformer : ce sont les sujets qui proposent d'écrire à partir de supports non-textuels (ou de textes qui sont simplement des prétextes), de lanceurs, de thèmes, de l'expérience personnelle (réelle ou construite). À charge pour l'élève de se construire lui-même des textes à imiter ou à transformer ».

4. Cf. le sujet proposé dans Stissi *et alii* (1999), à propos d'une scène extraite des *Chouans*, accompagnée d'une digression sur la Bretagne : « Raconte, en donnant des arguments, pourquoi tu aimes (ou tu n'aimes pas) vivre dans ta région. » « Dans quel pays ou dans quelle région aimerais-tu vivre ? Pourquoi ? »

Vous envisagez de devenir animateur à la télévision. Un animateur expérimenté vous reçoit et vous demande de choisir votre camp : « Êtes-vous télé-réalité ou télé-culture ? » Imaginez ce dialogue.

On le voit, le lien entre le sujet et son hypotexte est ténu, et surtout ce n'est pas tant la *scène* qui importe que le *dialogue* argumentatif, au point sans doute qu'imiter la scène risquerait même de conduire l'élève à une production peu réussie¹.

Scènes et descriptions balzaciennes semblent donc en partie se spécialiser entre ces deux types d'usage scolaire, entre textes à lire et textes à imiter². Si la frontière est poreuse, elle délimite pourtant encore, du moins pour les manuels, l'usage des textes et des genres. Il faudrait une autre étude pour voir ce qu'il en est dans les pratiques des classes.

2.4. Balzac « réaliste » : du réalisme scolaire au roman réaliste

J'ai déjà montré (*supra*, p. 361) comment la mise en place de la composition française me semble avoir joué un rôle non négligeable dans la scolarisation de Balzac à la fin du XIX^e siècle. Je voudrais maintenant élargir la période de référence, pour examiner comment la question du réalisme scolaire – non pas ici comme mouvement littéraire, mais comme « vision pédagogique du monde », pour reprendre l'expression de Daunay et Denizot (2007, p. 24) – a rencontré le réalisme balzacien. J'étudierai dans ce cadre la scolarisation de la célèbre description de la pension Vauquer, qui me semble un des lieux de rencontre entre réalisme scolaire et réalisme balzacien. Je montrerai enfin comment l'école a inventé par et pour Balzac un genre « roman réaliste », voire une « école réaliste », tous deux en grande partie fantasmatisés, et feignant le plus souvent d'ignorer l'appartenance de Balzac à la période romantique.

2.4.1. Réalisme scolaire et réalisme balzacien

Si l'on cherche à comprendre les usages scolaires de Balzac, on ne peut passer sous silence la grande question du réalisme balzacien, à laquelle on a parfois trop souvent réduit Balzac, depuis que Zola a fait de lui son maître et son modèle (Zola, 1881³). De nombreuses études

1. C'est une des difficultés de l'écriture d'invention, dont les objectifs disciplinaires sont souvent masqués, pour les élèves au moins, par l'affichage du genre dans lequel inscrire la production : cf. *infra*, chapitre 10, p. 389. Cf. aussi Denizot, 2005a.

2. D'ailleurs, dans les exemples d'écriture d'invention donnés par les documents d'accompagnement des classes de seconde et première (2002, p. 118-119), sur quatre consignes d'écriture d'invention dans une séquence sur *Le Père Goriot*, deux proposent de rédiger un *portrait*, à la manière de Balzac.

3. « Il [est] notre véritable père », écrit-il (p. 73) en conclusion de son chapitre sur Balzac, qui ouvre l'ouvrage.

universitaires ont été consacrées au réalisme de Balzac¹, mais, comme le montre Isabelle Tournier dans un texte de présentation de l'édition en ligne de *La Comédie Humaine*, si l'on relit en contexte les citations de Balzac « à l'origine de ce classement littéraire de Balzac, [...] on peut verser au dossier autant de pièces pour, et contre, la thèse d'un Balzac réaliste » : ainsi, conclut-elle :

Tout ceci ne veut pas dire que Balzac ne soit pas réaliste, mais il l'est plus et autrement que par l'enquête documentaire et la reproduction fidèle de la chose vue ou sue. [...] Il parvient à créer l'illusion du réel, c'est-à-dire à faire croire à une réalité du vrai, en le rendant fictionnellement possible.

Or le réalisme est dans l'enseignement du français une notion ambivalente : après les réformes de 1880, le réalisme désigne, comme le rappelle Marie-Hélène Vourzay (2001, p. 70), à la fois un « contenu moderne d'enseignement », mais surtout une « approche pédagogique de l'enseignement en général »², inspiré de Comenius et de l'enseignement allemand, et que l'on retrouve par exemple à la même époque dans les « leçons de chose ». Ce réalisme ne se cantonne pas au primaire³, mais devient un modèle de prescription pour la composition française qui se met en place dans le secondaire – où elle devient obligatoire à tous les niveaux⁴ –, et qui y incarne dans l'enseignement secondaire ce nouveau réalisme : « sous les mots, on trouve les choses » (Vourzay, 1998, p. 31) ; et d'une certaine manière, le texte n'existe pas : « il est reflet des choses et des êtres du monde » (*id.*). Et puisque le principe de cette nouvelle pédagogie est d'*observer* les choses, on commencera par enseigner l'art de la description : Vourzay (2001) a ainsi mis en évidence dans le discours prescripteur de quelques manuels des années 1900-1960 le modèle réaliste de l'observation des choses et des êtres, qui passe par les sens, et qui nécessite donc un usage et une étude systématiques du vocabulaire sensoriel.

1. On peut relever par exemple 171 références pour le mot-thème « réalisme » dans la base bibliographique de balzac-etudes.org, déjà évoquée (cf. *supra*, p. 330, note 2). Et encore cette recension ne compte-t-elle pas les études sur le réalisme qui consacrent une partie parfois importante à Balzac.

2. Le dictionnaire dirigé par Ferdinand Buisson (1911) comporte par exemple une entrée « Realschule ».

3. Parmi les nombreux travaux portant sur la « rédaction » à l'école primaire (notamment Chervel, 1987 et 2006 ; Petitjean, 1995 et 1999), Martine Jey (2006) a récemment montré comment l'écriture de fiction y a longtemps été marginalisée, parce qu'assimilée au mensonge et à la feinte, et comment elle a été paradoxalement utilisée, au même titre que la description ou la narration de faits quotidiens ou vécus, pour discipliner l'imagination, dans une visée d'éducation morale et de normalisation.

4. C'est d'ailleurs cette généralisation de la composition française, explique Vourzay (1998), qui favorise le réalisme comme méthode pédagogique : puisque les amplifications et autres exercices rhétoriques ne sont plus de mise, il faut inventer une nouvelle culture de l'écrit, qui ne soit pas simple primarisation du secondaire. On prône de nouvelles méthodes, plus scientifiques : l'enseignement nouveau sera donc réaliste.

Ce réalisme pédagogique rencontre un autre réalisme, celui de la littérature et du courant qui lui est rattaché. Vourzay (*id.*, p. 97) montre ainsi comment Maupassant et Flaubert sont mis à contribution – alors que Zola, trop trivial, est longtemps écarté – pour élaborer la théorie de la description scolaire, au prix de quelques censures, mais surtout au prix d'une absorption dans la tradition classique (*ibid.*, p. 102) :

[D]ans l'ordre scolaire de la littérature, le réalisme devient un humanisme, bien classique : l'expérience individuelle du monde sensible doit être soumise à la raison universelle ; voire, cette expérience n'est qu'une étape peut-être sans importance ; ce qui compte, c'est d'atteindre à l'immuable réalité.

C'est donc un Balzac réaliste que les manuels, et particulièrement les manuels d'histoire de la littérature¹, montrent pendant toute la première moitié du XX^e siècle, et le choix des extraits est ici en cohérence avec le discours tenu dans les histoires littéraires, qui en font le « maître du roman réaliste » (Doumic, 1896/1900, p. 561). Ce sont en effet les capacités d'observation du romancier qui sont sans cesse mises en avant. Calvet (1927b), présentant les qualités qui en font « un puissant romancier », commence par celle de l'observation (p. 633 ; c'est lui qui souligne) :

Il a le *don de l'observation* : il sait regarder la réalité longuement, patiemment ; il sait pénétrer dans les consciences et dès qu'il aperçoit un être humain qui passe, il voit immédiatement les sentiments qui s'agitent en lui et il peut construire toute sa vie morale.

On pourrait ainsi multiplier les citations : les deux principales qualités que les manuels d'histoire de la littérature reconnaissent à Balzac sont sa force de travail² et son don de l'observation, lui qui « sait voir, fixer dans sa mémoire et reproduire dans son œuvre les sites, les objets et les hommes » (Lagarde et Michard, 1955/1969, p. 304), qui « élève les détails les plus humbles à la dignité de l'art » (Calvet, 1948, p. 726), et dont les portraits sont « de la photographie animée et colorée » (Des Granges, 1910/1942, p. 946). Assez peu finalement lui reconnaissent de l'imagination : le terme n'apparaît ni chez Calvet, ni chez Des Granges, ni chez Brunetière (1898). Lanson (1923, p. 304) lui reconnaît bien de l'imagination, mais c'est pour le déplorer :

1. Les recueils de morceaux choisis ont pendant longtemps des notices réduites à leur plus simple expression, voire inexistantes. Ils coexistent avec les manuels d'histoire littéraire, dont ils sont complémentaires.

2. C'est aussi un des lieux communs du discours scolaire sur Balzac. On en voit bien la portée morale, même si les auteurs insistent souvent sur la démesure du travail balzacien : « Pour s'acquitter [de ses dettes] et en même temps pour réaliser son rêve d'écrivain, Balzac se condamne à un effrayant labeur : il s'enferme six semaines ou deux mois, ne voit plus personne, fait du jour la nuit, travaille dix-huit heures de suite, à la clarté des bougies, en robe de dominicain. Il se tua littéralement de cet excès de travail » (Doumic, 1896/1900, p. 561).

Balzac est déplorablement romanesque : la moitié de son œuvre appartient au bas romantisme, par les invraisemblables ou insipides fictions qu'il développe sérieusement ou tragiquement. Mélodrame, roman-feuilleton, tous les pires pots sont trop doux pour caractériser l'écoeuvante extravagance que combine lourdement la fantaisie de Balzac¹.

Lagarde et Michard en font une qualité majeure de Balzac, mais qui vient dans leur présentation après un développement sur l'observation. Concernant l'imagination, ils précisent d'ailleurs (1955/1969, p. 304) :

Souvent d'ailleurs, l'imagination est soutenue par la documentation, et les fictions les plus surprenantes, qui font de Balzac l'un des ancêtres du roman policier, se fondent parfois sur la réalité.

Seuls Abry *et alii* (1931, p. 559) voient dans l'imagination balzacienne quelque chose de réellement positif, et l'en créditent *avant* d'évoquer ses qualités d'observation. Quant à Doumic (1896/1900, p. 562), s'il reconnaît à Balzac « une imagination de visionnaire », c'est dans sa façon de faire vivre les personnages ; en ce qui concerne les détails, il est beaucoup plus réservé :

Les romans de Balzac sont touffus et d'une lecture souvent fatigante. Soucieux de nous donner des renseignements complets sur le milieu où se passe l'action, Balzac s'attarde en des descriptions interminables. Il décrit la ville, la rue, la maison, l'appartement, le mobilier ; il a des inventaires d'huissier, des notes de tapissier.

Ce sont pourtant ces descriptions, ces *inventaires d'huissier*, que l'école va privilégier, malgré toutes ses réticences sur les romans de Balzac, leur romanesque de bas étage, leurs lourdeurs. Il y fallait donc des motivations puissantes, qu'il faut sans doute aller chercher dans le « réalisme » dont on le crédite et qui rencontre alors le réalisme pédagogique, qui prône ce que l'on reconnaît justement à Balzac, ce « don de génie, tout à fait étrange, qu'est cette faculté d'observation et de notation » (Des Granges, 1910/1942, p. 946).

2.4.2. Réalisme scolaire et description balzacienne : la pension Vauquer

C'est dans ce cadre qu'il faut replacer la scolarisation de la description de la pension Vauquer, qui, si l'on en croit sa place dans mon corpus, est la description balzacienne la plus célèbre à l'école. Elle est en effet présente dans 20 manuels, de 1920 (Des Granges) à 2007 (Jordy ; Aubrit et Labouret)².

1. Ce jugement figure encore tel quel dans l'édition de 1968, p. 1002.

2. Essentiellement pour des classes de lycée ou de lycée professionnel – mais dans la première période, elle est aussi présente dans deux manuels d'école primaire supérieure et dans un manuel de troisième. Il est clair que c'est une description complexe, et sa place dans les plus grandes des classes n'est guère surprenante.

Chez Balzac, c'est une description de grande ampleur : presque 7 pages dans une édition de poche si l'on ne tient compte que de la description proprement dite de la pension (la maison, le jardin, les pièces) ; plus de 10 si l'on considère que la présentation des personnages appartient à la description de la pension. Les manuels font évidemment des choix beaucoup plus resserrés. La moitié fait tenir l'extrait sur une page ; seul Des Granges (1910/1920) va jusqu'à quatre pages, ce qui est assez important, même en tenant compte du format des manuels de l'époque. Ils font surtout des choix assez similaires. Neuf s'arrêtent en effet à la fin de la description à proprement parler, avec la formule de Balzac, résumant tout ce qu'il vient d'écrire sur ce lieu : « elle va tomber en pourriture ». Trois donnent comme frontière à l'extrait une autre formule de Balzac, un peu plus loin dans le roman, liant décor et personnage, à propos de Mme Vauquer : « toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne ». Dans les deux cas, on retrouve cette volonté de finir sur une formule, que nous avons déjà remarquée à propos des frontières de l'extrait sur la mort de Goriot : dans bon nombre de manuels, le découpage de l'extrait procède d'une forme de mise en scène théâtrale, avec lever et baisser de rideau, ce qui a tendance à dramatiser les passages choisis.

Les introductions des années 1930-1970 mettent essentiellement en avant la « minutie » du réalisme de la description. Le terme revient à plusieurs reprises, sous la plume de Des Granges (1910/1920), qui évoque « une *minutie presque fatigante* », d'Avisseau (1959), qui écrit que « Balzac ne manque jamais d'évoquer, *minutieusement*, le cadre où il [...] fait vivre » les personnages, de Chevaillier et Audiat (1963), qui renchérissent ainsi : « Balzac décrit avec *minutie* le cadre où évoluent ses personnages » ; et enfin de Lagarde et Michard (1955/1969), qui ouvrent leur petite introduction au texte sur ces mots : « Balzac décrit avec une *extrême minutie* le quartier, la maison, l'intérieur où vivent ses héros ». La récurrence du terme « minutie » est frappante¹, d'autant qu'il a entièrement disparu dans les manuels plus récents ; ce que l'on reconnaît alors à Balzac, c'est la qualité de ses observations, le

1. Pour toutes les citations, c'est moi qui souligne. Il est par ailleurs intéressant de remarquer que c'est le même terme qu'utilise Vincent (1902/1951, p. 278) pour montrer comment le roman moderne est devenu « un genre sérieux » : « Par son côté réaliste et l'imitation fidèle, parfois *minutieuse*, de la vie, il est devenu un genre sérieux et d'une grande valeur, tandis que le primitif roman romanesque était puéril ». La minutie est visiblement une qualité « réaliste » majeure. Déjà Brunetière (1898, p. 445), s'extasiant sur les descriptions de Balzac, les assimile à des « inventaires étonnants d'exactitude et de minutie ».

soin presque maniaque qu'il met à tout inventorier : Lagarde et Michard, sans citer leur source¹, précisent ainsi qu'« on a pu lui reprocher ces "inventaires de commissaire" ».

C'est donc la fonction référentielle² de la description qui est ici mise en avant, comme si la description n'était que « mimétique » (Adam et Petitjean, 1989). Les relations qui unissent décor, personnages et action ne sont pas passées sous silence³ par les auteurs de manuels, mais elles sont secondaires. Des Granges parle de « liens mystérieux » entre décor et personnages ; Lagarde et Michard voient dans les descriptions « des préparations » : « toutes ces vieilleries laides et vulgaires de la pension Vauquer constituent l'atmosphère des drames qui vont se nouer ». Bref, la description est réduite à un « cadre » dans lequel Balzac « fait vivre » ses personnages (Avisseau, 1959), ou bien dans lequel « évoluent ses personnages » (Chevaillier et Audiat, 1963), et les manuels tombent dans le « piège référentiel » qu'évoquent Adam et Petitjean (1989, p. 37), oubliant que « le fictif plie le réel aux nécessités de son fonctionnement » (*id.*, p. 47). Dans les manuels de la première période, le réalisme de la description est ainsi mis au service du réalisme scolaire, et réduit à un souci de « minutie » dans le compte rendu de l'observation.

Il en est tout autrement dans la période suivante : linguistique, narratologie, nouvelle critique⁴ et sciences du langage sont passées par là⁵, et les introductions mettent davantage l'accent sur ce qu'Adam et Petitjean (1989, p. 37) nomment la fonction *sémiosique*, fonction de régulation du sens, qu'elle soit focalisante (avec une perspective narrative, un point de vue qui l'organise) ou indicielle (lorsque la description est « détournée pour représenter *indirectement* autre chose qu'elle-même » : *id.*, p. 53). Cette fonction indicielle est exploitée

1. Je n'ai pas retrouvé l'expression exacte. Peut-être le manuel se réfère-t-il librement à Doumic (1896/1900, p. 564) et ses *inventaires d'huissier* (*supra*, p. 374).

2. Le *Manuel pratique de composition française* de Beaugrand (1959, p. 64) utilise un court extrait de la description de la pension Vauquer dans un chapitre intitulé « Apprenons à noter et à caractériser les éclairages et les couleurs », avec la consigne suivante : « Relevez les formes et les couleurs dans les descriptions suivantes ».

3. Comme le rappellent Adam et Petitjean (1989, p. 54), Balzac les revendique explicitement, notamment dans sa préface au *Père Goriot* : « L'animal a peu de mobilier, il n'a ni arts ni sciences, tandis que l'homme, par une loi qui est à rechercher, tend à représenter ses mœurs, sa pensée et sa vie dans tout ce qu'il approprie à ses besoins. »

4. Dans ses *Études sur le romantisme* (1970), Jean-Pierre Richard consacre une page à la description de la pension Vauquer (p. 134), dont il fait une lecture toute différente de celle des manuels que je viens de citer, en montrant qu'elle participe aussi à la « force balzacienne », cette exigence de « teneur énergétique » qui caractérise selon lui les objets et les paysages balzaciens. La *réalité* de la description est ainsi, selon Richard, « de réalité toute onirique » : « C'est la joie, fréquente chez Balzac, du bric-à-brac croissant, de l'entassement d'objets et de détails, de la description interminable (qui n'est alors qu'un délire d'objectivité). On a l'impression d'y assister à une sorte de gonflement, voire d'éruption de la matière. »

5. Et notamment pour la description, les travaux de Philippe Hamon, qui en renouvellent l'approche (en particulier 1981).

par exemple par Rincé (1980), qui écrit que la salle à manger « est comme la métaphore spatiale de la sinistre et misérable propriétaire », voire par Mitterand¹ (1986) lorsqu'il évoque « une longue mise en scène descriptive des lieux ». Mais la plupart des manuels récents orientent la lecture des élèves vers les questions de point de vue, devenues un des passages obligés² de la lecture de textes littéraires. Rincé (1980) pose comme question : « Comment qualifiez-vous le regard du narrateur dans ce passage ? » ; Mitterand (1986) propose comme axe de commentaire composé à la suite de l'extrait « La situation narrative », et demande « Qui voit et décrit la pension ? » ; Décote et Dubosclard (1988) donnent comme première consigne : « Le point de vue : une présentation ambiguë. Montrer qu'elle est faite par un hôte habitué aux lieux, mais également vue de l'extérieur par celui qui découvre » ; Kelle (1998) demande de montrer « que cette description "réaliste" est néanmoins orientée par le regard fortement subjectif du narrateur [...] » ; Nègre et Durand (1991) reproduisent un sujet de baccalauréat professionnel construit autour de cette même description et dont la deuxième question est : « Comment se marque la présence du narrateur dans la phrase [...] ».

Pas de doute : de minutieuse et réaliste, la description de la pension Vauquer est devenue symbolique³ et surtout subjective – les deux n'étant bien sûr pas exclusifs l'un de l'autre. Elle figure toujours dans les manuels scolaires, mais son usage scolaire a changé, pour s'adapter aux nouveaux savoirs disciplinaires. En même temps que se modifiait le regard scolaire sur cette description (et sur la description en général), changeait aussi l'usage scolaire de la description balzacienne, devenue objet de lecture et d'interprétation autant que modèle d'écriture.

1. Dans son essai sur *L'illusion réaliste*, Mitterand (1994) consacre un chapitre au « fantastique des choses » dans une description balzacienne, et montre (p. 25-26) comment « une sémiotique du système des objets et une sémantique rhétorique du texte s'entrecroisent donc et s'intègrent l'une à l'autre. L'une et l'autre concourent à créer un étagement des significations et des valeurs ».

2. Son omniprésence dans les manuels et les classes va de pair avec une forme de flou conceptuel : réelles confusions entre point de vue, focalisation et voix, comme l'a montré Élisabeth Nonnon (1998) ; flou dans les principes théoriques des manuels (Paveau, 1992) ; usage souvent mécaniste et réducteur (Paveau et Pécheyran, 1995).

3. Il faut dire que les liens entre la pension et ses habitants, s'ils sont clairement affichés par Balzac, notamment en ce qui concerne la propriétaire (cf. la phrase qui sert parfois de clôture de l'extrait, « la pension implique sa personne »), ne sont pas si simples à démêler ni à expliquer, comme l'a montré Nicole Mozet (1972), qui voit même dans « l'exemple de la pension Vauquer une sorte de cas-limite, qui présente le maximum d'écart possible entre une maison et des occupants dont la réunion est totalement fortuite » (p. 97).

2.4.3. Le « roman réaliste » : un genre scolaire

Réalisme scolaire et réalisme balzacien ont donc servi de cadre à la scolarisation de Balzac, et à l'entrée des extraits dans les manuels, donnant des romans de Balzac une image souvent réduite aux descriptions et aux portraits, voire à quelques grandes scènes historiques. À ces réalismes vont bientôt se superposer un réalisme générique, à la fois catégorie thématique et catégorie de l'histoire littéraire scolaire, lorsque l'école institue le réalisme comme catégorie générique et invente un sous-genre littéraire « roman réaliste du XIX^e siècle » dont Balzac serait, aux côtés de Stendhal, un des plus éminents représentants¹.

Il ne s'agit certes pas de dire que le réalisme – « ou plutôt les réalismes », comme le fait remarquer Gérard Gengembre (1997, p. 4) – n'existe pas. Il a bien existé au XIX^e siècle des romans – dont ceux de Balzac – que l'on peut qualifier de réalistes. Il a même existé au XIX^e siècle un mouvement réaliste : en peinture tout d'abord, autour de Courbet, dont *Après dînée à Ornans* fait scandale au salon de 1849 ; puis en littérature, autour du romancier Champfleury, qui veut étendre le mouvement à la littérature ; autour d'une revue enfin, *Le Réalisme*, lancée par Duranty en 1856² (Becker, 1992/1998, p. 58 *sqq.*). Et il ne fait pas de doute que le réalisme est une catégorie pertinente en littérature, suffisamment intéressante en tout cas pour que de nombreux travaux existent à ce sujet, d'Auerbach (1946/1968) et son célèbre essai sur la *Mimesis* (qui fait remonter la fonction mimétique de la littérature à Homère)³ à Bourdieu (1992) analysant *l'Éducation Sentimentale*, en passant par Barthes (1968/1982) et son interrogation sur « l'effet de réel », ou Riffaterre (1982) et son « illusion référentielle », pour ne citer qu'eux. Mais, comme le souligne déjà Jakobson en 1921, il y a en art différentes modalités du réalisme qu'il ne faut pas confondre, selon que

1. Zola a été pendant longtemps un auteur trop « vulgaire » (Lanson, 1895/1968, p. 1085) pour être vraiment scolarisable. Doumic (1896/1900) écrit ainsi que « l'école naturaliste essaie indûment de faire entrer dans la littérature les procédés de la science. Elle gâte le réalisme par un parti-pris de trivialité et ne donne que la caricature du réel. [...] Émile Zola est le théoricien du naturalisme. C'est un écrivain puissant et grossier ». Le concept de roman réaliste permettait sans doute, en désignant une grande partie de la production romanesque du XIX^e siècle, de convenir aussi pour les romans de l'école naturaliste, à qui l'on pouvait dénier ainsi une existence autonome. Maintenant que Zola et les auteurs naturalistes appartiennent de droit au corpus scolaire, on distingue soigneusement dans les manuels scolaires réalisme et naturalisme, mais le statut d'« école » qu'a le naturalisme est d'autant plus facilement conféré, par analogie, au réalisme. Il serait sans doute passionnant d'étudier la visibilité scolaire des mouvements, courants ou écoles littéraires, en lien avec les choix disciplinaires des corpus d'auteurs et d'œuvres.

2. Bien après la mort de Balzac donc, en 1850.

3. Mais qui, comme le fait remarquer Guy Larroux (1995, p. 39), est le « principal artisan » de la démonstration de quelque chose qui demande justement à être démontré, à savoir « la relation étroite qui se noue entre le réalisme et le XIX^e siècle ».

le terme désigne une école artistique, un procédé, une « motivation conséquente »¹, un projet (celui de l'auteur), ou bien encore le réalisme perçu par le lecteur².

À l'école, si le réalisme a tout d'abord désigné un rapport particulier de la littérature au réel (tout à la fois donc projet, procédé, motivation et effet de lecture), comme c'est le cas pour le « réalisme » des descriptions de Balzac, il est devenu dans bon nombre de manuels de la première moitié du XX^e siècle un sous-genre du roman, dont il n'est pas toujours facile de dire s'il est défini thématiquement ou historiquement.

Pour certains auteurs de manuels, le roman réaliste est une catégorie thématique, et se définit par opposition à d'autres sous-genres du roman, qui coexistent avec lui. C'est particulièrement le cas dans les manuels anciens, et cela correspond sans doute au processus de légitimation du roman qui est en œuvre alors à l'école, ainsi qu'à la difficulté de définir *un* genre romanesque³ : ce n'est pas tant *le* roman, encore contesté et minoré, et difficile à cerner, que l'on cherche à définir, mais *des* genres romanesques, et les différentes catégories ainsi isolées permettent de caractériser l'intérêt qu'il faut en attendre, et de faire un tri dans le corpus abondant de la littérature romanesque. Dans ce cadre, chaque sous-genre est représenté par quelques extraits qui se veulent prototypiques. Doumic (1896/1900), dans son histoire de la littérature, distingue ainsi pour la première moitié du XIX^e siècle le roman *d'analyse* (avec l'*Adolphe* de Benjamin Constant), le roman *historique* de Vigny, Hugo ou Dumas, le roman *idéaliste* de George Sand, et enfin le roman *réaliste* de Stendhal et Balzac. C'est presque exactement le classement du recueil de Braunschvig (1921/1955), qui subdivise ainsi son chapitre « Le roman » :

- I. Le roman personnel et le roman d'analyse
- II. Le roman historique et d'aventures
- III. Le roman de mœurs contemporaines
 - 1. Le roman idéaliste : George Sand
 - 2. Le roman réaliste : Balzac

1. Motiver par exemple les descriptions par la présence d'un observateur.

2. C'est Philippe Hamon (1973/1982) qui a ainsi montré (p. 121) que l'approche « "sociologisante" et relativiste » de Jakobson ouvrait la porte à une « approche typologiste du problème ».

3. On peut aussi mettre cela en lien avec la difficulté que l'on éprouve au début du XIX^e siècle à définir le roman qu'évoque Bony (1992, p. 138) : il montre que cette difficulté apparaît bien dans les catalogues des libraires du début du siècle, dans lesquels voisinent justement romans historiques, romans par lettres, romans sentimentaux, mémoires, nouvelles, etc. La même difficulté se retrouve à l'école, à la fin du siècle.

Les extraits des romans choisis¹ pour chacune de ces subdivisions fonctionnent donc comme des illustrations, voire comme des *citations*, prises dans un discours premier/citant qui les légitime en même temps qu'il les convoque². En effet, puisque Stendhal représente ici le *roman d'analyse*, Braunschvig (1921/1955) va chercher un morceau choisi adéquat (la rencontre entre Mme de Rênal et Julien), et non par exemple la bataille de Waterloo, que Des Granges (1910/1920) ainsi que Chevaillier et Audiat (1927c) choisissent au contraire puisque pour eux, Stendhal appartient à la catégorie des romanciers « réalistes ». De la même façon, puisque Hugo est pour Braunschvig un représentant du roman *historique*, c'est *Notre-Dame-de-Paris* qui est convoqué, et pas *Les Misérables*, cité en revanche par Chevaillier et Audiat comme exemple de roman « social ». Quant à Balzac, puisqu'il est pour Braunschvig le modèle du roman réaliste, il est donc présent à travers *Eugénie Grandet* ou *Le Père Goriot*, et pas à travers *La Peau de Chagrin* ni même *Le Lys dans la vallée*.

Les choix des extraits de Balzac correspondent donc aux catégories génériques thématico-pragmatiques (romans « historique », « d'analyse », « social », « réaliste », etc.) préétablies. D'ailleurs, on les retrouve de façon plus implicite dans les recueils de morceaux choisis antérieurs à 1910, alors que ces catégories n'apparaissent pas encore explicitement comme

1. Obermann, Adolphe, *Le Rouge et le Noir* pour la première catégorie ; *Cinq-Mars*, *Notre-Dame-de-Paris* et *Le Comte de Monte-Cristo* pour la deuxième, *La Mare au diable* et *La Petite Fadette*, puis *Eugénie Grandet* et *Le Père Goriot* pour la troisième.

2. Pratique de la *citation* et pratique des *extraits* semblent s'opposer assez nettement : si tous deux sont empruntés à un discours, l'extrait tend à devenir autonome, lorsque les manuels sont simples compilations de morceaux choisis, sans notices ni questionnaires (le Noël et Delaplace, par exemple), alors que la citation s'inscrit explicitement dans un autre discours. La plupart des grands traités de rhétorique ou de « Belles-Lettres » des XVIII^e et XIX^e siècles intègrent au fil du propos des citations, parfois longues, mais qui restent au service du discours tenu, qu'elles viennent illustrer et exemplifier. Ces citations agrémentent l'aridité des préceptes et des traités, et la tradition scolaire recoupe ainsi la tradition rhétorique, qui fait de la citation un ornement du discours autant qu'un argument d'autorité. Citations et reformulations jouent d'ailleurs un rôle identique : il s'agit à la fois de compiler les auteurs classiques et en même temps d'inscrire le traité dans un héritage, celui des humanités classiques. Mais les frontières entre la citation et l'extrait sont perméables. On le voit bien avec Batteux qui, s'il n'exclut pas les citations d'autorité, cite le plus souvent pour donner des exemples de ce qu'il expose. Certaines de ses citations ne sont que de quelques lignes ou vers, mais beaucoup sont bien plus étendues, voire complètes : un grand nombre de fables, par exemple, sont ainsi citées dans leur intégralité (Batteux 1802, tome 2). Et surtout, Batteux ne cesse de commenter les passages qu'il a sélectionnés, entretenant parfois sur plusieurs pages citations et commentaire, et invitant ses lecteurs à admirer et « goûter » les beautés des extraits cités. Les citations sont donc bien incluses dans le discours, mais elles tendent à s'autonomiser, en devenant non plus simple illustration du propos, mais centre et texte-source du commentaire. Autrement dit, c'est bien souvent le texte de Batteux qui prolonge la citation, et non la citation qui prolonge le texte, au point que certaines pages sont de véritables explications linéaires de textes. On peut sans doute voir dans certaines pages de Batteux les ancêtres des manuels de la première moitié du XX^e siècle, qui prolongent les extraits, non par de longs commentaires, mais par des questionnaires et des notes qui ont le même genre de fonction, à savoir guider la lecture, montrer comment il faut lire et surtout admirer telle ou telle page.

mode de classement¹. Ce sont elles qui permettent sans doute de comprendre les choix que font les manuels en matière d'extraits romanesques : ils vont, eux aussi, chercher prioritairement dans les romans ce qui correspond à ces catégories prédéterminées, des passages historiques chez Dumas ou Hugo, des passages champêtres ou sentimentaux chez Sand, et des descriptions ou des scènes réalistes chez Balzac. Ainsi Ducros (1893) propose-t-il pour Vigny l'héroïque et historique « mort de Cinq-Mars », pour Hugo « Les cloches du vieux Paris », pour Sand trois extraits champêtres², et pour Balzac « La mort de l'avare Grandet ». De la même manière, Cahen (1907) choisit pour Constant la « Première rencontre avec le monde » d'*Adolphe*, pour Balzac le portrait de Nanon et la mort de Mme Grandet, pour Sand plusieurs extraits édifiants et champêtres, et pour Hugo « Paris vu du haut des tours de Notre-Dame-de-Paris ». À chacun sa spécialité, en quelque sorte. Ou plutôt : à chacun son *genre* de roman, le roman réaliste n'étant qu'une des formes possibles du genre romanesque moderne.

C'est lorsque l'histoire littéraire devient un des modes d'approche et de classement essentiels des textes littéraires³ que le roman réaliste devient aussi une catégorie générique de l'histoire littéraire, et Balzac non seulement un précurseur du naturalisme, mais aussi un successeur du romantisme, le XIX^e siècle étant découpé en trois grandes périodes s'enchaînant les unes aux autres : romantisme, réalisme, naturalisme. Or cette périodisation pose problème, les historiens récents de la littérature ayant bien montré combien elle était arbitraire : en effet, il ne faut pas envisager romantisme et réalisme successivement mais simultanément (Fischer, 1987 ; Becker, 1992/1998, etc.). Balzac, romancier réaliste, est en même temps un écrivain romantique. Jacques Bony (1992, p. 142) montre bien que si Balzac est certes « le père du Réalisme », il faut aussi « y regarder de plus près » : non seulement l'œuvre de Balzac contient une part importante d'irrationnel toute romantique, mais l'*Avant-propos* de 1842 « nous renseigne sur la démarche de Balzac », qui cite à côté des savants des écrivains mystiques, et pour qui « la description de la Société est aussi recherche et affirmation d'un *sens* “la belle loi du *soi pour soi* sur laquelle repose *l'unité de*

1. Jusqu'en 1910, et jusqu'au manuel de Des Granges, les recueils de morceaux choisis privilégient un classement chronologique, mais non pas historique (cf. *supra*, chapitre 4, p. 152).

2. « Le Berry », « L'Automne » et « La Marche » (qui est, comme le précise Ducros dans une note, une « Province de l'ancienne France, [qui] a formé le département de la Creuse »).

3. Comme je l'ai déjà signalé, la disparition du cours magistral d'histoire littéraire dans les programmes de 1902 n'empêche pas l'historicisation de l'approche de la littérature dans les manuels scolaires, qui privilégient à partir des années 1910-1920 un découpage historique, à la place de l'ancienne partition prose/vers et du découpage chronologique (cf. *supra*, chapitre 4, p. 154).

composition”, recherche enfin de solutions aux problèmes sociaux dans le domaine religieux. Cette même loi justifie l’unité de *La Comédie humaine*, où chaque fragment prend sens par rapport à l’ensemble, comme, dans la pensée illuministe, tout fait est en rapport avec la marche de l’univers »¹.

Les manuels de la première moitié du XX^e siècle s’organisent essentiellement autour des grandes « périodes » d’histoire littéraire. Or, dans ce genre de périodisation, une bonne partie des romans de Balzac devrait voisiner avec les grandes œuvres romantiques des années 1830, dont ils sont contemporains, alors qu’ils sont tous placés le plus souvent à la fin de la période romantique, comme à la charnière de deux époques, suivant ainsi un usage initié par les grandes histoires de la littérature² de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e. Faguet (1905, p. 355) place ainsi Balzac dans une « troisième époque romantique », celle qui regroupe « une génération qui se croyait romantique et qui l’était encore, mais qui était autre chose sans le savoir, et cet autre chose n’était pas la même chose chez chacun d’eux, ce qui fait qu’ils sont très variés déjà et en quelque sorte très divergents »³. Sans surprise, ce qui caractérise Balzac, c’est « le mélange de romantisme et de réalisme ». Brunetière (1898) est plus radical : « Il était réservé à Honoré de Balzac [...] d’affranchir le roman des conventions du romantisme ». Il fait quant à lui appartenir Balzac à la « deuxième époque », celle qui va « De la représentation des “Burgraves” à la publication de la “Légende des siècles”. 1843-1859 » : peu lui importe visiblement qu’en 1843, Balzac ait déjà publié la majeure partie de son œuvre⁴. Dans son histoire linéaire de la littérature, il faut bien distinguer des *périodes*, des *époques*, et Balzac est tiré vers l’*époque* réaliste. C’est ainsi que Chevaillier et Audiat (1927c), divisant leur recueil de morceaux choisis du XIX^e siècle en trois grandes parties, « La période romantique », « La période réaliste » et « La période contemporaine », rangent Stendhal, Balzac et Mérimée à la fin de la première partie, dans un chapitre consacré à « Trois précurseurs du réalisme ».

1. Bony (1992, p. 142) ; c’est lui qui souligne. La citation qu’il fait est empruntée à l’avant-propos de *La Comédie humaine*.

2. Les histoires de la littérature de Brunetière, Faguet et Lanson ont visiblement joué un rôle fondateur pour une grande partie des manuels du XX^e siècle, au moins jusqu’aux années 1970. Vandérem, critique à la *Revue de France*, écrit d’ailleurs dans une série d’articles consacrés en 1922 aux manuels littéraires, qu’un de leur « trait commun » est leur « point de départ » (p. 828) : « Car, quoi qu’ils en aient et quelque disposition qu’ils adoptent, tous les manuels procèdent de deux ouvrages-bases, de deux matrices originelles : le *Manuel* de Brunetière et l’*Histoire de la Littérature française* de Faguet ».

3. *Id.*, p. 352. Il présente tour à tour, dans cette troisième époque, Sand, Balzac, Gautier, Flaubert et Louis Bouilhet.

4. La publication de *La Comédie Humaine* s’échelonne entre 1842 et 1848, mais les romans qui la constituent avaient pour la plupart fait l’objet d’une première publication (voire de plusieurs, pour les œuvres pré-publiées en revue).

Mais ce n'est pas seulement en inscrivant Balzac dans cette histoire littéraire en grande partie mythique¹ que les manuels font de lui le représentant du « roman réaliste ». C'est aussi en faisant du romantisme de Balzac la part la moins intéressante de son œuvre. Lanson (1923), dont on connaît l'influence à l'école, fait de Balzac le seul représentant d'une rubrique taillée sur mesure pour lui, intitulée « Du romantisme au réalisme », et conclut ainsi une notice contrastée, où les compliments sont presque plus rares que les reproches (p. 307) :

On voit aisément par où Balzac a pu passer pour le père du réalisme contemporain. Il a été effrénément romantique : mais comme il manquait de sens artistique, de génie poétique et de style, les romans et les scènes d'inspiration romantique sont aujourd'hui les parties mortes, ayant été toujours les parties manquées de son œuvre. Au contraire, il a représenté en perfection les âmes moyennes ou vulgaires, les mœurs bourgeoises ou populaires, les choses matérielles et sensibles ; et son tempérament s'est trouvé admirablement approprié aux sujets où il semble que l'art réaliste doit toujours se confiner chez nous. Ainsi, par ses impuissances et par sa puissance, Balzac opérait dans le roman la séparation du romantisme et du réalisme. Il reste cependant dans son œuvre quelque chose d'énorme, une surabondance et une outrance qui en trahissent l'origine romantique.

La tradition est ainsi fondée : le romantisme finit avec Balzac, et c'est ce que Balzac a de romantique qui est le plus raté dans son œuvre².

Par ailleurs, l'aspect romantique du romancier est généralement masqué : si les romans de Victor Hugo apparaissent parfois comme appartenant au romantisme, il n'en est quasiment jamais ainsi pour Balzac. Lagarde et Michard (1955/1969) traitent séparément Sand, Balzac, Stendhal et Mérimée : l'œuvre de Sand, expliquent-ils, est passée par des phases différentes, et la première période est celle des « romans romanesques et romantiques » ; mais pour Balzac, il n'est question que de réalisme. Pour prendre un exemple plus récent, Rincé (1980) fait se succéder « Hugo, ou le romantisme incarné » et « Balzac, Stendhal : l'épanouissement du roman », opposant justement le « double réalisme » des deux romanciers à la période romantique. Et si dans un grand nombre des manuels qui adoptent une périodisation historique, Balzac est bien classé dans la période romantique (Calvet, 1935 par exemple), cette caractéristique n'apparaît quasiment jamais, ou en tout cas sert

1. Halté et Petitjean (1974, p. 58) ont montré à propos de Diderot comment le Lagarde et Michard, dans un article « Génie », confondent différentes acceptions (historique et mythique) du terme, ce qui a comme conséquence de « réduire l'histoire de la pratique littéraire, irréversible, à une lutte manichéenne entre deux principes, lutte où l'alternance est la règle : le génie romantique renverse ici le goût classique, le goût romantique sera à son tour renversé par le génie réaliste et ainsi de suite. » Barthes avait déjà évoqué (1971/2002a, p. 956 ; c'est lui qui souligne) la « structure par couples oppositionnels [...] ». Il y a par exemple le paradigme archétypique de toute notre littérature, qui est *romantisme-classicisme* [...], parfois à peine compliqué en *romantisme-réalisme-symbolisme*, pour le XIX^e siècle ».

2. Cela dit, il faut attendre 2001 pour que *L'Année Balzacienne 2000* consacre explicitement une livraison au romantisme, sous le titre *Balzac et le romantisme*.

rarement de fil directeur pour les extraits choisis, qui mettent en avant le réalisme, et laissent par exemple longtemps de côté le fantastique balzacien (il faut attendre les années 1980 pour que les extraits de *La Peau de Chagrin* se généralisent dans le corpus de manuels), voire ses premiers romans populaires : une exception notable et intéressante est l'extrait de *L'Héritière de Birague*, un roman de jeunesse de Balzac, publié en 1822, dont Chassang et Senninger (1966b) donnent un extrait. Mais c'est dans la première partie intitulée « Le préromantisme », et non dans le chapitre consacré à Balzac.

Les manuels de la deuxième période (1970-2007) sont généralement plus nuancés, et prennent acte des liens qui unissent Balzac et le romantisme, soit explicitement, comme par exemple Mitterand (1986), qui montre que Balzac est à la fois « romantique et bourgeois »¹, soit plus implicitement, en mettant notamment en avant certains textes relevant du fantastique voire de l'occultisme, comme Décote et Dubosclard (1988), par exemple. Il faut d'ailleurs souligner que les grandes anthologies des années 1980-1990 sont souvent dirigées par des universitaires reconnus, à l'instar de Mitterand, spécialiste du XIX^e siècle, et qui dans son *Illusion réaliste* (1994, p. 1) pose d'entrée l'antinomie radicale au cœur de la notion même de « roman réaliste ». Mais il semble que subsiste une sorte de vulgate scolaire², pour laquelle les romans de Balzac sont des représentants prototypiques du roman réaliste du XIX^e siècle, aux côtés notamment de Flaubert et Zola, et qui définit le réalisme comme un genre romanesque et non comme la « catégorie esthétique » (Dufour, 1998, p. 7) qu'y voient les critiques modernes³.

1. La présentation de Balzac dans ce manuel est assez atypique. Si le romancier fait l'objet d'un chapitre séparé, distinct de celui consacré au « Romantisme et le roman », le manuel s'en explique ainsi (p. 213) : « Isoler Balzac du groupe des romanciers romantiques ne veut évidemment pas dire que sa création romanesque s'est faite contre celle de ses contemporains. On trouverait au contraire dans la vie et dans l'œuvre de l'auteur de *La Comédie Humaine* bien des traits caractéristiques du romantisme de 1830 : exaltation du moi, dans son génie et ses désirs ; dynamisme et fécondité ; ambitions et appétits ; goûts de l'histoire et de l'autobiographie, qui oriente l'écriture des premiers romans comme *Louis Lambert* ou *Les Chouans* ; sens de la poésie et du mystère, qui nourrit d'autres œuvres comme *Le Lys dans la vallée* ou *Une ténébreuse affaire*. Mais en même temps, Balzac – et c'est également le cas pour Stendhal – se singularise par une aptitude à dépasser cette communauté de sensibilité et de passion par une volonté nouvelle de lucidité et d'explication dans la représentation de la réalité historique et sociale, que, au même moment, Vigny, Mérimée ou Dumas "manquent" en faisant le choix de la fiction absolue (romans noirs, historiques ou exotiques). »

2. Vulgate qui n'est d'ailleurs jamais questionnée dans la thèse de El Bebas sur *La présentation du réalisme dans les manuels d'histoire littéraire et dans les recueils de morceaux choisis*, soutenue en 1980 : pour son auteur, Balzac est en effet « le vrai maître de l'école réaliste » (p. 215), et le discours des manuels est généralement pris au pied de la lettre, sans que le choix des extraits soit analysé ni vraiment thématisé.

3. Le manuel de Pagès et Rincé (1996) est plus ambigu. Un chapitre intitulé « Étudier un récit réaliste » se propose ainsi de « cerner la notion de réalisme » (c'est moi qui souligne) : « Dans la littérature française du XIX^e siècle, c'est le genre du roman qui a illustré le plus clairement l'esthétique réaliste [...]. On situera donc le réalisme en relation avec un genre dominant : le roman [...]. Et on l'opposera au romantisme qui s'est

2.4.4. Vulgate scolaire et amphotextualité

L'existence de cette vulgate scolaire est visible à travers deux exemples, pris cette fois non plus dans les manuels, mais dans les listes du baccalauréat des années 1990, étudiées par Veck, et dans des ouvrages parascolaires.

Veck (1992), dans sa recherche sur les listes d'oral à l'EAF, montre comment les enseignants, pour délimiter un corpus qu'ils considèrent comme représentatif des genres, procèdent par des élections et des exclusions qui construisent une version scolaire du genre. Or le « roman scolaire », explique-t-il, est généralement réduit au roman réaliste du XIX^e siècle, excluant de ce fait des romanciers comme Hugo, largement présent par sa poésie et son théâtre, mais quasi absent en ce qui concerne ses romans (p. 222 ; c'est moi qui souligne) :

Le roman hugolien n'entre pas dans la définition du genre qui caractérise le savoir scolaire, ou du moins pas au même titre que les romans de Balzac par exemple. *Le roman, dans sa définition scolaire, est non seulement identifié au roman du XIX^e siècle, mais encore à ce que l'on peut appeler, globalement et imparfaitement, en se servant d'une étiquette scolaire justement, le roman réaliste.*

Dans les listes qu'il a étudiées, ce sont en effet les textes de Balzac, Stendhal, Flaubert et Zola qui « constituent [...] l'essentiel du corpus des romans lus en classe. [...] Ainsi se dégage une première définition, en quelque sorte extensive, du roman comme objet de savoir scolaire » (*id.*, p. 222) : le « genre scolaire » *roman* étant défini selon Veck par un double découpage, dans l'ensemble des auteurs puis dans l'histoire du genre, et c'est ce découpage qui en quelque sorte « transpose » le genre¹ ; la *spécificité didactique* des notions de genres et de siècles dans le savoir *enseigné* réside, poursuit-il, dans la co-dépendance que ces notions entretiennent (théâtre et XVII^e siècle, roman et XIX^e siècle). Or, dans ce roman scolaire, Balzac est associé à des romanciers considérés également comme « réalistes », et non aux autres romanciers romantiques, d'ailleurs quasiment absents des listes.

développé, au contraire, à travers des genres multiples : le théâtre, la poésie lyrique, ainsi que le roman, avec un écrivain comme Hugo, par exemple ». On voit bien l'ambiguïté : si le réalisme est affaire d'*esthétique*, c'est pourtant l'opposition avec ce que le manuel définit clairement comme un *mouvement* littéraire qui le construit.

1. Veck analyse en effet ce « genre scolaire » à l'aide du modèle de la transposition didactique hérité de Chevallard. Il me semble pourtant que c'est justement parce que l'on ne peut nommer le roman « scolaire » autrement que par l'étiquette « scolaire » que l'on assiste ici plus à une *construction* qu'à une transposition : classer et étiqueter sont des opérations intellectuelles et culturelles, et l'étiquette ne préexiste pas « naturellement » au classement. Si seule une étiquette *scolaire* permet de classer un certain nombre d'œuvres, c'est que le découpage opéré fait sens dans l'univers scolaire, voire ne fait sens *que* dans l'univers scolaire. Autrement dit, l'école ne transpose pas ici un savoir savant qui serait le genre du « roman réaliste du XIX^e siècle », elle l'*invente*.

Ce sont en effet les solidarités dans lesquelles sont pris les extraits des romans balzaciens – phénomène que j’ai décrit dans le chapitre 6 sous le nom d’*amphitextualité* – qui leur donnent un sens¹, et parfois d’ailleurs les enferment : associés à Flaubert et à Zola plus qu’à Dumas et Mérimée, les romans de Balzac illustrent le « genre réaliste », parfois jusqu’à l’absurde. C’est ainsi que, dans un ouvrage de 1992 consacré au « commentaire composé » (Anglard, 1992, p. 170 *sqq.*), la fameuse description² au début du *Lys dans la vallée* ouvre la section « La description réaliste », puis est suivie d’un extrait de Flaubert et d’un de Zola. Mais le corrigé, entièrement rédigé et organisé autour de « la situation de communication » (le point de vue de Félix et la fonction explicative), de « l’échange des qualités » (les correspondances entre la vallée et la femme aimée), et enfin de « la transfiguration amoureuse », illustre surtout l’impasse à laquelle conduit cette catégorisation trop applicationniste, en concluant sur l’échec du réalisme balzacien (p. 178) : « la description balzacienne trahit le projet de tout romancier réaliste : elle prouve, à l’évidence, qu’il se révèle impossible de transcrire avec des mots une vision objective de la réalité. [...] Cet extrait trahit une vision idéalisée du monde et de certains êtres privilégiés ».

La vision de Balzac comme précurseur du naturalisme offre ainsi un cadre d’analyse un peu réducteur. Cela est sans doute d’autant plus apparent que, lorsque de nouvelles finalités disciplinaires apparaissent, une nouvelle amphitextualité se met en place : actuellement, le rapprochement entre Balzac et les écrivains romantiques contribue à rendre visible un autre Balzac, et à introduire dans le corpus scolaire d’autres œuvres de Balzac³. L’image scolaire de Balzac est ainsi sans doute en train de bouger, notamment sous l’influence des programmes des années 2000⁴ : « un mouvement littéraire et culturel » y figure au

1. On peut voir ainsi apparaître une configuration un peu différente dans les années 1990, lorsque les textes officiels prévoient des programmes d’œuvres en classe de première pour le troisième sujet (la dissertation), et que c’est « un roman d’apprentissage d’un auteur de langue française du XIX^e siècle » qui est proposé pour toutes les classes en 1995. Certains romans de Balzac, et notamment bien sûr *Le Père Goriot*, sont alors mis en avant, aux côtés des romans de Stendhal, de *L’Éducation sentimentale* de Flaubert ou de *Bel-Ami* de Maupassant (par exemple dans le petit volume de la collection *Profil* paru pour l’occasion en 1995 : Bury, 1995), mais pas avec les romans de Zola. Cette nouvelle configuration générique met au centre non plus le « réalisme » balzacien (chez Bury, le sujet n’occupe que 6 pages sur plus de 150, et tout à la fin de l’ouvrage), mais le *personnage*, et s’inscrit ainsi dans la tendance que j’observais *supra*, p. 351, qui privilégie en particulier Vautrin, personnage éminemment romanesque.

2. Cette description correspond au passage récurrent que j’ai nommé dans mon étude et mes graphiques, à la suite de certains manuels qui prennent cette phrase comme titre de l’extrait, « elle était le lys de cette vallée ».

3. Comme en témoignent par exemple certains titres proposés actuellement par les éditeurs dans des collections scolaires, qui sont des « redécouvertes » : *Les secrets de la princesse de Cadignan*, *Sarrazine*, *Ferragus*, *La Maison du-chat-qui-pelote*, *La Vendetta*, etc. Cf. *supra*, p. 330.

4. Un petit ouvrage parascolaire paru en 2000 et consacré à *La Cousine Bette* (Parmentier, 2000) commence ainsi par présenter le romantisme pour situer le contexte de l’œuvre, inscrivant clairement Balzac dans ce mouvement. La question du réalisme balzacien n’intervient qu’à l’extrême fin de l’ouvrage, et d’ailleurs sous

programme de la classe de seconde, et un bon nombre d'enseignants choisit le romantisme (Jordy, 2003, p. 11). Or, les programmes imposant la lecture pour cet objet d'étude d'au moins une œuvre intégrale, certains romans de Balzac sont étudiés dans ce cadre : le site Weblettrés¹ propose dans une synthèse intitulée «le Romantisme : idées de lectures cursives», une liste d'ouvrages parmi lesquels figurent dix romans de Balzac. Pris dans d'autres réseaux de solidarités amphitextuelles, les extraits de Balzac sont lus autrement, et dans un ouvrage récent (Hubert, 2003) consacré au romantisme (à destination des classes de seconde), la description de la vallée du *Lys dans la vallée* devient cette fois une description emblématique du romantisme, aux côtés d'autres auteurs romantiques. Une consigne appelle à «interpréter[r] les éléments lyriques du récit», un plan de commentaire composé propose d'«analyser le cadre naturel», puis de «souligner les correspondances entre la femme aimée et le cadre dans laquelle elle vit», pour «conclure brièvement par une analyse de la vision du monde qui se dégage de ce regard balzacien»². Il est notable que le terme «réaliste» n'y apparaît jamais. Il est surtout évident que l'analyse gagne en cohérence, et permet de dépasser la fausse évidence du «récit réaliste»³.

Conclusion

Le tableau qui vient d'être dressé aurait certes besoin d'être affiné, voire nuancé, et d'autres éléments, comme je l'ai parfois suggéré au fil de ce chapitre, interviennent sans doute dans la construction de ce *corpus scolaire* de Balzac : il faudrait peut-être évoquer le rôle des adaptations cinématographiques, mais aussi les travaux universitaires, qui ne sont pas sans

forme de question : « Balzac, un écrivain réaliste ? », et débouche sur une réponse très nuancée, montrant que le réalisme balzacien est surtout symbolique, une illusion de réalité, et se référant en particulier à l'idée de « mythologie réaliste » avancée par Barbéris (1971).

1. http://www.weblettrés.net/spip/article.php3?id_article=29 [consulté le 2 mars 2008].

2. Il est intéressant de voir les analogies de cette lecture scolaire avec la lecture qu'en fait par exemple Gérard Gengembre (1994), dans un petit ouvrage parascolaire consacré au roman, et qui propose une « explication de texte » (p. 106 *sqq.*) de ce passage, dont l'introduction résume ainsi les orientations : « Composé sans paragraphes, le passage contient une description, l'analyse rétrospective d'un état d'esprit et des sentiments, une adresse à Natalie, la destinataire du récit, mais aussi au lecteur, et la célébration des beautés de la Touraine. Mise en scène d'une lointaine apparition, exaltation lyrique et romantique d'un paysage féminisé, cette page reprend également des éléments antérieurs qu'elle redisse dans une géographie initiatique, et annonce quelques-unes des structures symboliques du livre. »

3. Un ouvrage récent (Dumasy, Massol et Corredor, 2006) prend en quelque sorte le contre-pied de cette question du « récit réaliste » en posant une autre question à propos de Balzac, Stendhal et Dumas (p. 9) : « Y a-t-il un *récit romantique* ? Autrement dit, y a-t-il une façon de raconter commune à un certain nombre d'auteurs appartenant à une même époque et reçus par la tradition critique comme rattachables à une même esthétique, dite romantique ? Ou plus exactement : y a-t-il un ensemble de traits suffisamment cohérents, récurrents parmi ces auteurs, et propres à cette époque de l'histoire et de la littérature, pour confirmer l'hypothèse implicite contenue dans l'expression "récit romantique", et pour la qualifier plus précisément ? » À cette question, la réponse des contributeurs à l'ouvrage est assez clairement positive.

influence sur les auteurs de manuels – surtout quand les directeurs de collection sont d'éminents dix-neuviémistes. Rien ne dit par ailleurs que les extraits choisis par les manuels coïncident avec les choix effectués réellement par les enseignants dans les classes. Il me semble pourtant que l'étude du corpus balzacien, tel qu'il apparaît dans les manuels, permet d'approcher les fonctionnements de la discipline français et la manière dont elle construit ses corpus de textes, en relation avec les finalités qu'elle se donne aux différentes époques. Pour plagier cette fois (cf. aussi *supra*, p. 214) la formule de Chervel¹ : c'est un Balzac « enseignable » que fabriquent, à toutes les époques, les manuels scolaires, de la même manière que sont fabriqués des Racine et des Corneille enseignables, qui puissent servir différentes finalités disciplinaires.

1. Chervel (1988/1998, p. 33) : « La fonction de l'école, maîtres et élèves confondus, apparaît donc ici sous un jour particulier. Dans ce processus d'élaboration disciplinaire, elle tend à fabriquer de l'"enseignable" ».

CHAPITRE 10. L'ÉCRITURE D'INVENTION AU LYCÉE : des pratiques d'écriture générique

« Pour conférer au bouillon une belle couleur d'un brun doré, ce qui est fort agréable à l'œil, faites griller au four deux gros oignons. À défaut, vous pouvez utiliser du colorant qui se vend en bouteille chez tous les épiciers. » Elles n'écrivaient pas mal du tout les femmes d'autrefois, celles qui prenaient pour pseudonymes *tante Marie* ou *tante Nanette*, à croire que seules les tantes, soucieuses d'économie et d'esthétique domestiques, étaient aux fourneaux. Elles dosaient les épices avec sagacité et relevaient leurs recettes d'une discrète coquetterie d'écrivain rentré.

Claude Pujade-Renaud (1989), *Un si joli petit livre*, p. 9-10.

Introduction

Les genres littéraires offrent, dans l'enseignement secondaire, un cadre commode pour des pratiques de *lecture* des textes littéraires : explication de textes¹, commentaire, lecture intégrale, suivie ou cursive, tous ces exercices font appel à la notion de genre, que ce soit en tant que savoir disciplinaire ou paradisciplinaire. Mais les pratiques d'*écriture* de genres sont beaucoup plus instables selon les configurations disciplinaires, et s'incarnent dans des pratiques d'écriture scolaire complexes, aux frontières parfois mouvantes, dont l'étude exhaustive et systématique dépasserait largement le cadre de ce chapitre.

J'ai donc choisi de me cantonner ici à une catégorie récente d'exercices, l'écriture d'invention, en tant qu'elle est un ensemble de pratiques d'écriture articulées aux genres – rhétoriques et poétiques. C'est donc ce rapport aux genres de l'écriture d'invention que

1. J'utilise le terme pour désigner aussi bien l'« explication française » du XIX^e siècle, que la « lecture méthodique » ou la « lecture analytique » des XX^e et XXI^e siècles.

j'analyserai tout d'abord, en interrogeant également son inscription dans l'histoire de la discipline et de ses pratiques d'écriture. Mais je montrerai également que l'écriture d'invention appartient, à l'instar par exemple du résumé et du compte rendu scolaires étudiés par Jean-Paul Bernié à ces « genres d'écrits qui n'existent pas hors [de l'école], et sont à des titres divers sa “marque de fabrique” » (Bernié, 1997, p. 5).

Avant d'entrer dans le vif du sujet, deux petits détours s'imposent : un bref rappel des conditions de l'institutionnalisation de l'écriture d'invention, qui ont laissé flottante sa définition pendant plusieurs années¹ ; une présentation rapide de mon corpus pour ce chapitre.

Une institutionnalisation progressive

L'institutionnalisation de l'écriture d'invention a été progressive, parce que la mise en place des programmes et des épreuves de l'EAF (Épreuve anticipée de français) s'est faite en plusieurs épisodes, comme je l'ai déjà signalé à propos du biographique (cf. *supra*, p. 260) : il y a d'abord eu trois versions sensiblement différentes du programme de seconde, l'une en août 1999, l'autre en août 2000, suivies d'une troisième en juillet 2001² ; puis deux versions du programme de première (un projet de programme publié sur le site du ministère en juin 2000, suivi du texte officiel en juillet 2001) ; il y a eu aussi deux versions des documents d'accompagnement, en 2000 et 2001³ ; quant au texte régissant les nouvelles épreuves du baccalauréat, il n'a été publié qu'en juin 2001, alors que s'achevait déjà la première année de mise en place des nouveaux programmes en seconde ; des annales zéro proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale ont suivi, dans le courant du dernier trimestre 2001, c'est-à-dire quelques mois seulement avant la première session des nouvelles épreuves, en juin 2002⁴. Enfin, une réforme du programme de première pour la rentrée 2007 a été l'occasion de nouveaux textes officiels⁵.

1. Cf. par exemple l'analyse de Reuter (2005), qui fait remarquer (p. 8) que « fort curieusement, il n'existe pas de véritable définition explicite de l'écriture d'invention dans les I.O. » mais que l'on peut « repérer une évolution des désignations, à la fois selon les strates temporelles des I.O. successives et selon les classes, ce qui est sans doute loin d'être innocent ».

2. Ce même programme de 2001 a été republié en novembre 2002, sans modification.

3. Sans compter un document intitulé *Éléments de document d'accompagnement du programme de seconde/Statut évolutif/Octobre 1999* qui reprenait différentes interventions de membres du GTD (groupe de travail) lors d'une réunion qui inaugurerait le Plan national de Formation au Lycée Jeanson-de-Sailly à Paris les 27 et 28 octobre 1999, et qui a été en partie publié dans un numéro spécial de *l'École des Lettres* (1999).

4. Sans compter que l'oral de l'EAF a été réformé en janvier 2003 (*Bulletin Officiel* n° 3 du 16 janvier 2003).

5. Le programme est paru en 2006 ; les documents d'accompagnement en 2007.

Ce calendrier a eu comme conséquence une certaine indécision quant à la définition de l'écriture d'invention pendant les deux ou trois premières années de la réforme, d'autant que les éditeurs ont généralement sorti différents manuels en ordre dispersé pendant plusieurs années : il y a eu une première série de manuels (essentiellement pour la classe de seconde) à la rentrée 2000, puis une deuxième série à la rentrée 2001 (essentiellement pour la classe de première), avant que de nouvelles éditions ou des refontes plus ou moins complètes n'apparaissent assez rapidement, en 2003 et 2004, puis en 2007. Entre-temps, les sessions de l'EAF qui ont suivi la mise en place des programmes ont apporté des éléments nouveaux pour mieux circonscrire l'exercice, précisant ou au contraire brouillant les contours de ce nouvel objet de la classe de français.

Présentation du corpus

Pour tenir compte des flottements et réajustements dans sa définition, je me propose d'étudier le rapport aux genres de l'écriture d'invention à travers un corpus qui comprend à la fois des textes institutionnels (les différentes versions des programmes et de leurs accompagnements entre 1999 et 2006), des sujets officiels (ceux des « annales zéro » publiées par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2001 ; ceux proposés à l'EAF de juin 2002 à juin 2005¹), des sujets de manuels (j'ai dépouillé notamment deux éditions d'un manuel de textes destiné aux classes de seconde²) et enfin un ensemble de 75 copies de baccalauréat.

Ce corpus présente deux caractéristiques importantes. Tout d'abord, il tient compte de l'évolution de la définition de l'écriture d'invention, en suivant les mêmes sources, institutionnelles ou non, sur plusieurs années : les accompagnements des programmes, les sujets pour l'EAF proposés institutionnellement et les consignes d'écriture d'invention d'un manuel de seconde. Ensuite, il comporte à la fois des sujets prévus pour l'EAF, à des fins exclusives d'évaluation, et des sujets prévus pour le travail en classe des élèves de seconde (dans les manuels de Sabbah), dont on peut supposer qu'ils sont conçus également à des fins

1. France métropolitaine, DOM-TOM ou centres étrangers. Ils sont en annexe 31.

2. Sabbah (2000 et 2004). Dans la version 2000 du manuel d'Hélène Sabbah, les sujets d'écriture d'invention et les sujets de dissertation ne sont pas encore désignés comme tels, et apparaissent conjointement dans une rubrique plus large *Écriture*. Dans la version 2004 en revanche, des intitulés distinguent les différents exercices : *écriture d'invention*, *commentaire*, *dissertation*, mais aussi *bilan de lecture*, *lecture de l'image*, *exposé*, etc. J'effectue ma comparaison à partir des textes qui se retrouvent d'une édition à l'autre : même si le manuel a été assez largement modifié (des textes ont disparu et d'autres sont apparus, et le découpage en parties et chapitres n'est plus le même), un certain nombre de textes restent les mêmes, accompagnés de consignes semblables ou très voisines, qui permettent ainsi de confronter les conceptions de l'écriture d'invention présentes dans chacune des versions.

d'apprentissage. En ce qui concerne les manuels, j'ai choisi des ouvrages qui me semblent à la fois variés et assez représentatifs¹. Il est clair cependant qu'ils ne peuvent donner qu'une représentation très partielle de ce qui se pratique réellement dans les classes : ils sont simplement l'un des outils dont dispose l'enseignant pour élaborer sa pratique, mais un outil important, puisqu'ils véhiculent une lecture des IO, et que c'est parfois uniquement à travers eux que les enseignants prennent connaissance des programmes.

1. L'écriture d'invention et les pratiques d'écriture générique dans l'histoire de la discipline

L'histoire de l'écriture d'invention a déjà suscité des travaux importants, qui permettent de replacer l'exercice dans les pratiques d'écriture, anciennes et récentes, du cours de français (notamment Petitjean, 2003 ; Daunay, 2003a et Houdart-Mérot, 2004). Il ne s'agit pas de les reprendre ici. Puisque cette recherche porte sur les *genres*, c'est ce fil que je tirerai : l'écriture d'invention, telle qu'elle est définie dans les textes officiels des années 2000, étant fortement articulée aux genres, comme je le montrerai, je me propose tout d'abord d'interroger les pratiques d'écriture *générique* dans l'histoire de la discipline, c'est-à-dire les pratiques d'écriture adossées à des genres, rhétoriques et/ou littéraires. Or ces pratiques d'écriture relèvent de différents paradigmes, à différentes époques et à différents niveaux, qui constituent la généalogie complexe de l'écriture d'invention.

1.1. Les paradigmes rhétoriques

Le premier grand paradigme dans lequel s'inscrit une écriture générique est le modèle rhétorique, qui a dominé, comme on l'a vu, l'enseignement secondaire au XIX^e siècle. Mais son influence dans l'histoire de la discipline n'est pas univoque, et les pratiques d'écriture héritières de la rhétorique se distinguent tout d'abord selon les configurations disciplinaires auxquelles elles appartiennent.

1. Hélène Sabbah, dont j'analyse ici trois manuels, est en effet l'un des auteurs de manuels les plus prolifiques depuis une vingtaine d'années, et ses manuels sont souvent réédités, ce qui témoigne de leur diffusion. Les autres auteurs que j'ai choisis sont également très productifs, et travaillent dans de grandes maisons d'édition. Je prends donc le risque de faire l'hypothèse qu'ils sont assez représentatifs de ce que les enseignants de lycée attendent majoritairement d'un manuel – et donc dans le cas présent de leurs représentations des exercices scolaires.

1.1.1. Deux arts d'écrire et deux conceptions de la littérature

Depuis le tournant des XIX^e et XX^e siècles, les pratiques d'écriture n'ont en effet cessé de se spécialiser, pour suivre ce partage entre les niveaux d'enseignement que signalait déjà Gérard Genette (1969), notant que le modèle rhétorique survit dans les petites classes (primaire et collège) mais que l'enseignement du lycée « marque une rupture totale » (p. 29 ; c'est lui qui souligne) :

L'art d'écrire est alors considéré comme acquis dans ses mécanismes fondamentaux, et il cesse d'être l'objet principal de l'enseignement littéraire. Et surtout, il cesse d'être homogène, ou isotope, à la littérature : les élèves continuent d'étudier La Fontaine ou La Bruyère, mais ils n'ont plus l'occasion de les imiter, puisqu'on ne leur demande plus d'écrire des fables ou des portraits, mais des dissertations portant *sur* la fable ou le portrait, lesquelles ne doivent pas être écrites dans la forme de leur objet.

Genette voit deux *conséquences* à cette scission entre deux modes de rapport au texte : la « redistribution générale du champ des études littéraires, et une modification décisive du statut de la rhétorique ». On pourrait aussi, à l'inverse, voir dans la nouvelle configuration disciplinaire qui s'installe alors la *cause* de cette partition, les exercices valorisés à partir de la fin du XIX^e siècle – l'explication de textes et la dissertation littéraire – devenant les exercices des classes valorisées, et les exercices héritiers de la rhétorique se cantonnant à l'ordre primaire ou aux petites classes de l'enseignement secondaire.

L'essentiel n'est cependant pas de démêler les causes et les conséquences, mais de comprendre ce qui se joue alors, et qui modifie durablement la conception scolaire de la littérature, comme le note Bertrand Daunay (2007b, p. 171 ; c'est lui qui souligne) :

Il faut [...] observer que se joue dans ce processus une véritable scission entre les études des grandes classes du secondaire et les études antérieures, qui entérine, voire construit, deux conceptions du *texte littéraire* : dans les premiers niveaux d'enseignement, il est possible d'écrire à partir de textes littéraires, comme si ce n'était pas leur dimension littéraire qui importait, mais cela devient impossible dans les derniers, comme s'il s'agissait alors précisément de définir la littérarité du texte par son intouchabilité.

C'est ce dogme de l'intouchabilité que met à mal l'instauration au lycée, dans les programmes des années 2000 et à l'EAF, de l'écriture d'invention, et c'est au nom de la littérature – et contre les genres – que les adversaires de la réforme ont attaqué souvent violemment ce nouvel exercice¹, qui transformerait selon eux le texte littéraire en « une base

1. Mitterrand (2005, p. 44) : « [E]n pareille matière et dans l'enceinte pédagogique, de la transformation au saccage, il n'y a qu'un pas. Les prétendus "écrits" d'invention ouvrent la route à une épidémie de contresens,

transformable et non plus un ensemble porteur de sens », en « un réservoir de recettes à appliquer par le biais des “genres” et “registres” et non plus une écriture originale et singulière »¹.

1.1.2. L'écriture des genres rhétoriques au lycée général

Pourtant, les pratiques d'écriture générique héritées de la rhétorique n'ont disparu au lycée que très récemment, même si elles n'ont cessé de se raréfier tout au long du XX^e siècle : jusque dans les années 1960, il existait toujours, même de façon très minoritaire, des sujets de composition française héritiers des exercices de rhétorique.

On sait en effet (Jey, 1998 ; Chervel, 2006 ; etc.) que le passage de la configuration disciplinaire qui prévaut jusqu'à la fin du XIX^e siècle et qui repose sur l'enseignement de la rhétorique, à la configuration qui s'installe dans les années 1880-1920 autour de l'enseignement de la *littérature* d'une part substituée à la composition *latine* la composition *française* et d'autre part instaure progressivement la *dissertation* comme nouveau genre scolaire. Mais les exercices cohabitent assez longtemps. Au début du XX^e siècle par exemple, Lanson (1896/1914), dans ses *Études pratiques de composition française* distingue trois grands types de compositions françaises : les « narrations » d'une part, les « discours, lettres, dialogues » d'autre part, et enfin les « dissertations ». Les exercices « rhétoriques » sont donc en concurrence avec la dissertation². Dans les manuels de préparation à la composition française des années 1930-1960, ils subsistent encore, même si la place qui leur est faite est toujours très mineure : Mornet (1934) accorde par exemple 40 pages à ce qu'il appelle les « narrations », et dans lesquelles il englobe tableaux et descriptions, contre 227 aux dissertations.

En fait, comme le rappelle Petitjean (2003, p. 189), cette installation du nouveau paradigme disciplinaire se fait « dans un rapport de compromis avec celui de la rhétorique », compromis qui ne se fait pas sans tension ni sans « contamination », dit Petitjean, des dénominations des exercices – j'ajouterais volontiers : contamination des exercices eux-

de dégradations et de débilites, non compensés par l'émergence de quelques rares talents. Encore la plupart des élèves les mieux formés et les plus talentueux comprendront-ils qu'il y a temps et lieu pour tout : au lycée pour la réflexion et la rédaction critiques, et hors des classes pour la libre création verbale. »

1. Agnès Joste (2002, p. 108), qui déplore aussi qu'« aucune différence n'est définie entre le texte initial de l'écrivain et le texte final de l'élève ».

2. Martine Jey (1998), qui a dépouillé un corpus important de sujets de baccalauréat entre 1880 et 1925, a bien montré comment la dissertation française émerge progressivement, aux dépens de types de sujets hérités de la période précédente (lettres, discours français, narrations, portraits et commentaires), qui entament, à partir de 1880, un déclin irréversible.

mêmes. Les anciens genres rhétoriques sont en effet contaminés par la dissertation, et les frontières entre certains de ces anciens genres rhétoriques et la dissertation sont floues : pour Mornet (1934), les lettres et les discours sont des « dissertations indirectes », aux côtés des dissertations « posées sous une forme directe ». Clouard (1961) ne fait pas ce genre de distinction, mais ses sujets comprennent un assez grand nombre de lettres, et quelques autres types de sujets, tous nettement métatextuels, comme par exemple une préface pour la première édition des *Pensées* de Pascal (p. 266), ou une conversation entre un jeune homme et Voltaire, qui commente la morale de *Candide*, « il faut cultiver notre jardin » (p. 398).

Dialogues, préfaces ou lettres sont donc des alternatives à la dissertation et deviennent en quelque sorte des « formes atténuées de la dissertation », pour reprendre une expression des instructions de 1909 (citée par Jey, 2001, p. 27) : les frontières entre dissertation, commentaire¹ et anciens « morceaux de composition » sont encore très incertaines. Cette situation perdure jusque dans les années 1960, comme le montre Violaine Houdart-Mérot (1998, p. 110), qui signale que les programmes de 1960 pour la seconde et la première reprennent, au sujet de la composition française, la même énumération qu'en 1947 : « narrations, portraits, lettres, discours, dialogues, petits sujets littéraires ou moraux ».

La conséquence essentielle en matière d'écriture générique tient au statut du genre à produire, qui n'est plus un but en soi, mais qui devient prétexte à un discours métatextuel, véritable enjeu de l'écriture. Autrement dit, les véritables modèles de ces anciens genres rhétoriques ne sont plus les morceaux choisis des écrivains, comme c'était le cas dans la configuration disciplinaire précédente, mais bien des genres scolaires comme la dissertation, l'analyse² ou l'explication de textes. L'étape dernière est donc logique, et conduit à la disparition au lycée de ces anciens genres rhétoriques, entièrement *absorbés* dans les nouveaux genres scolaires que sont la dissertation et/ou le commentaire.

1. Sur les frontières brouillées entre dissertation et commentaire, cf. par exemple ce sujet, emprunté à la session 1959 (Juneaux, 1960, p. 4), et qui accompagne le poème « Spleen » de Baudelaire : « Vous étudierez, en une dissertation suivie, l'inspiration et l'art de Baudelaire dans ce poème ». Or le corrigé propose deux parties, la première s'apparentant à un discours dissertatif sur le spleen, alors que la deuxième ressemble davantage à une explication de texte, qui suit l'ordre du poème.

2. Chervel (2006, p. 606 *sqq.*) a fait une étude très précise de cet exercice qui a disparu des classes à la fin du XIX^e siècle, mais qui est l'ancêtre direct de la dissertation et de l'explication de textes. Il s'agit en fait de *résumer* un texte, un discours, voire un poème, résumé qui est le « point de départ naturel pour une réflexion littéraire plus ample. Réduire un texte à la série de ses composantes, c'est observer l'ordre d'apparition des différentes parties, vérifier si l'objectif présenté par l'auteur au départ s'est concrétisé dans la structure de son texte, mettre en évidence les passages les plus conformes à l'objet initial » (*id.*, p. 613).

1.1.3. L'écriture des genres rhétoriques au collège

Au collège, les genres issus du paradigme rhétorique sont plus nombreux, et paraissent surtout avoir mieux survécu. Narration, description, portrait, lettre, discours, tous ces genres ont pu être pratiqués dans les classes, à différentes époques. On les retrouve dans les manuels de composition française à destination des classes de collège des années 1950-1960, qui consacrent généralement des chapitres spécifiques aux descriptions et aux portraits (par exemple Audouze et Bouquet, 1965/1969), voire aux lettres (par exemple Anglade et Baron, 1947/1967¹).

Cependant, à l'inverse de ce qui s'est produit dans les classes générales de lycée, les genres rhétoriques sont devenus au collège (et, dans une moindre mesure, au lycée professionnel, on le montrera *infra*) des genres disciplinaires, grâce à un processus de secondarisation que l'on a déjà vu à l'œuvre dans la construction des « genres » du Noël et Delaplace (cf. *supra*, chapitre 1, p. 56 *sqq.*), et qui a conduit également au choix et au désancrage des descriptions balzaciennes au moment de la mise en place de la composition française (cf. *supra*, p. 364 *sqq.*). Ces processus de secondarisation sont particulièrement visibles, en ce qui concerne les genres du collège, dans la construction d'un genre scolaire « récit », qui prend le relais des « narrations ».

La « composition française » au collège, à l'instar de ce qui se passe au lycée, inclut en effet certains genres rhétoriques, sous la dénomination de « narration », aux côtés de sujets plus réflexifs. Voici par exemple comment Henri Bordas (dans Lagarde et Bruyelle, 1953, dont il signe la préface) présente les sujets de composition française donnés au BEPC lors des sessions de 1950, 1951 et 1952² (p. 15 ; c'est lui qui souligne) :

Ce sont, par moitié, des narrations simples, comme on en donne parfois en 4^e et même en 5^e, qui ont été proposées aux candidats. Sur 34 sujets, nous relevons 16 *narrations* : 5 narrations d'anecdote, 8 descriptions et 3 portraits.

Mais ce sont bien de véritables *compositions françaises* qui forment l'autre moitié : sept font appel à l'expérience affective de l'enfant et lui demandent d'exprimer un état d'âme. [...] Le portrait intérieur est un genre difficile.

1. Ce manuel, à destination des classes de CES, de CEG, de CET et de lycée technique, prévoit même une courte leçon sur le genre du « rapport », « d'un caractère plus technique que littéraire » (p. 204). Les sujets proposés en exercice (p. 205) vont du rapport professionnel (« Vous êtes contremaître dans une usine, vous rendez compte par écrit à votre supérieur d'un accident du travail qui s'y est produit ») au compte rendu de presse, proche de l'écriture actuelle de fait divers, par exemple (« Rédigez pour la presse le compte rendu d'un incendie »).

2. La première session avait eu lieu en 1948 (le BEPC est créé par le décret du 20 octobre 1947 : cf. Robert, 1993, p. 34).

CHAPITRE 10. L'ÉCRITURE D'INVENTION AU LYCÉE

Neuf sujets abordent *le domaine des idées*, et, par un choix à faire, un dialogue contradictoire à imaginer, une comparaison à établir, obligent à la réflexion, au classement des arguments, à un plan bien charpenté.

Les « narrations », qui regroupent les anciens genres disciplinaires de la narration, du portrait et de la description, tendent à former, comme le montre nettement la présentation de Bordas, un genre disciplinaire autonome, qui a absorbé les genres « premiers » dont il est issu. On voit bien également, à lire Bordas, à quoi correspond cette autonomisation du genre : il s'agit de distinguer deux types de composition française, la « narration » d'une part, et la « véritable composition française » d'autre part, tournée vers les idées et la réflexion. Dans ce cadre, le « portrait intérieur » n'est d'ailleurs plus un portrait, mais se solidarise avec les sujets de réflexion. C'est donc dans cette opposition avec la *réflexion* que se construit le nouveau genre disciplinaire « narration », qui se coupe de l'ancien genre « narration » à qui il emprunte son nom, au point que Bordas est obligé de créer pour cet ancien genre une nouvelle catégorie, la « narration d'anecdote ».

La composition française du collège, écartelée entre le modèle de la « rédaction » du primaire et celui de la « dissertation » du lycée, prend ainsi un chemin inverse à celui qui, au lycée, menait à l'*absorption* des anciens genres rhétoriques par les nouveaux genres scolaires : c'est au contraire dans l'*opposition* avec les nouvelles formes de composition française que se reconstruit la « narration », qui de ce fait prend en charge tout ce que ne prend pas en charge la « véritable » composition française : aux « narrations » la narration, la description, le portrait puis le dialogue, dans une forme de continuité avec le primaire ; à la « véritable composition française » la réflexion, les idées, la réflexivité, dans une forme de propédeutique aux genres scolaires du lycée.

Cette opposition entre deux genres disciplinaires distincts se retrouve dans les sujets de BEPC des années 1980. Les candidats ont le choix entre plusieurs sujets : le premier sujet est généralement narratif, les suivants sont de l'ordre du commentaire et/ou de la dissertation, comme en témoignent ces trois sujets au choix accompagnant un extrait de *Topaze* de Pagnol (*BEPC 80 Français*, 1980, p. 178) :

- 1) Topaze propose à Tamise de venir travailler avec lui ; rentré chez lui, Tamise en discute avec son épouse. Imaginez.
- 2) Développez, à votre gré, l'un des thèmes fournis par ce texte.
- 3) Présentez, en les ordonnant, les impressions que ce texte produit en vous et les réflexions qu'il vous suggère.

Les anciens genres rhétoriques (description, narration, dialogue, portrait) ont donc fini par se reconfigurer en un seul *genre scolaire*, la narration, qui devient le « récit », dont nous avons montré par ailleurs (Daunay et Denizot, 2007) que, s'il « apparaît comme un genre scolaire très tôt dans les instructions officielles et les manuels, c'est uniquement comme objet de production »¹ : on lit *des* récits (d'aventure, d'auteurs anciens, etc.), mais on apprend à écrire *le* récit, selon une progression raisonnée bien identifiable dans les manuels, qui va du simple au complexe, intégrant peu à peu la description au « récit simple », comme le fait par exemple Beaugrand (1959)². Dans les programmes actuels du collège, cette opposition entre la « pratique du récit » et la « pratique de l'argumentation »³ est réaffirmée, comme en témoigne par exemple ce passage des programmes de troisième (1999, p. 155) :

En classe de troisième, l'activité d'écriture a deux objectifs majeurs :
 - perfectionner l'écriture de textes narratifs complexes
 - maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle

Autrement dit, là où les anciens genres rhétoriques ont fini au lycée par se fondre dans les nouveaux genres scolaires, au collège, ils se sont transformés eux-mêmes en un nouveau genre scolaire⁴ autonome, le « récit », objet disciplinaire spécifique et parfois enkysté dans des usages scolaires qui favorisent une approche techniciste (notamment avec l'introduction du « schéma narratif » dans les manuels des années 1980 puis dans les programmes de 1996).

1.1.4. L'écriture des genres rhétoriques au lycée professionnel

Les programmes du lycée professionnel dans les années 1990 reprennent cette distinction entre les deux genres scolaires du collège, un genre narratif et fictionnel d'une part, un genre argumentatif et réflexif d'autre part. Cette opposition peut d'ailleurs servir à caractériser les

1. Alors que la catégorie générique « récit » ne devient pertinente en lecture qu'à partir des années 1970. Le récit est ainsi, comme nous l'avons souligné, « un *objet scolaire* identifié différemment selon la pratique qui le met en œuvre », production ou lecture (p. 14).

2. Cf. p. 3 (il faut noter comment Beaugrand se défend d'un quelconque « attachement » au « genre littéraire démodé » qu'est la description) : « Nous commençons par le récit simple parce que l'enfant de 11-12 ans est surtout sensible à l'action. Mais, très vite, la description sera sentie comme une nécessité du récit. Nous nous y appliquerons longuement, non par attachement à un genre littéraire démodé, mais par nécessité pédagogique : apprendre à écrire, c'est, pour l'enfant, apprendre à regarder et à caractériser le monde extérieur, et ce travail d'analyse, d'objectivité, est particulièrement formateur. Chemin faisant, on n'oubliera pas les acquisitions antérieures : à chaque étape, après les exercices analytiques, on trouvera des sujets de récits opérant la synthèse des notions acquises et des notions nouvelles. »

3. Je reprends ici deux expressions du programme de troisième, à propos des « écritures pour autrui » (*Programmes et accompagnements*, 1999, p. 155-156). Il est intéressant de noter que la troisième « écriture pour autrui » reprend également la tradition rhétorique des amplifications et des résumés : « Réduction ou amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif simple, en fonction d'un contexte ».

4. On peut ici entendre genre scolaire au sens plus spécifique de genre de l'école, et non pas seulement de la classe de français, tant le récit traverse de nombreuses disciplines : cf. *Pratiques*, 2007a.

deux grands niveaux d'enseignement de l'enseignement professionnel : le programme du BEP (1992) privilégie en production écrite les « textes de fiction » (essentiellement narratifs) à côté des « textes fonctionnels » (lettres, notices techniques, etc. mais aussi textes argumentatifs et commentaire) ; en revanche le baccalauréat professionnel évacue le fictionnel au profit du « texte libre », qui peut l'inclure, mais qui n'est pas exclusivement narratif. Voici par exemple la présentation des pratiques d'écriture dans des documents d'accompagnement des programmes de baccalauréat professionnel, sur le site de l'académie de Lille¹ :

Si en classe de BEP les écrits fictionnels constituent l'essentiel des textes produits, en classe de baccalauréat professionnel on proposera des activités plus variées :

- des productions d'écrits fonctionnels aux enjeux de communication fortement finalisés, voire socialisés, que l'on pourrait regrouper dans la catégorie des discours d'entreprise (lettres, circulaires, notes de service, rapports d'intervention, fiches de synthèse, tracts, etc.).
- des productions d'écrits scolaires dont les enjeux sont essentiellement culturels et institutionnels (commentaire littéraire, essai argumenté, compte rendu de lecture...) que l'élève écrit pour se faire évaluer.
- des productions de textes libres qui ne sont pas obligatoirement évaluées et qui permettent aux « jeunes adultes » de s'exprimer en toute liberté sur un sujet ou un problème qui les concerne.

Par rapport à la classe de BEP l'élève de baccalauréat professionnel est plus fréquemment amené à justifier un point de vue, à argumenter une opinion.

On voit bien comment se construisent les solidarités, et sans doute les légitimations, de ces deux filières (si l'on met de côté la place importante accordée aux « écrits fonctionnels », liés explicitement à l'entreprise et donc à l'aspect « professionnel ») : le BEP est plus proche du collège et de ses genres narratifs, le baccalauréat professionnel s'en distingue par ses emprunts aux genres scolaires métatextuels du lycée général².

1.2. Écritures créatives, jeux de langage et ateliers d'écriture

Il faut, si l'on veut terminer ce rapide panorama des pratiques d'écriture générique, faire une place spécifique à d'autres traditions d'écriture, entrées à l'école essentiellement dans les années 1970, et qui ont comme point commun de mettre en avant la créativité, l'imagination et l'importance d'une expression plus personnelle.

1. http://www4b.ac-lille.fr/~lettreslp/giseh/rubrique.php3?id_rubrique=77 [dernière consultation le 15 avril 2008]

2. Même si la catégorie des « textes libres » rappelle davantage les textes réflexifs du collège que la dissertation. Il apparaît cependant que ce qui prime dans cette description des textes libres, c'est davantage la possibilité qu'ils ne soient pas évalués, que leur relation avec des genres particuliers.

1.2.1. La créativité comme un processus

Il ne s'agit pas cependant d'opposer de manière trop manichéenne la liberté et la créativité des écrits modernes, face à l'aspect formel et artificiel des écrits traditionnels, notamment rhétoriques. D'abord parce que certains écrits créatifs sont en même temps très formels et codés (les exercices oulipiens, par exemple), et que les écrits traditionnels peuvent avoir une vraie composante créative (les poèmes latins de Rimbaud sont devenus à part entière des poèmes de Rimbaud) ; ensuite parce que, comme le souligne justement Nicole Biagoli-Bilous (1999), il n'y a pas d'écrit a priori plus créatif que d'autres, pas plus d'ailleurs que de scripteur, mais plutôt un continuum scriptural et des « situations créatives, c'est-à-dire agies et/ou vécues comme telles » (p. 7). J'entends donc ici la créativité comme un processus¹, qu'il convient de distinguer de la création, terme que l'on peut réserver, à la suite de Reuter (1996b, p. 26), « à l'imagination et à la créativité référées au champ esthétique ».

1.2.2. Jeux de langage et transpositions

Comme le rappelle Petitjean (2003), ce sont les années 1970-1990 qui ont vu naître un grand nombre de propositions alternatives aux genres scolaires traditionnels, inspirées notamment des jeux d'écriture, puis des ateliers d'écriture, dans les revues consacrées à l'enseignement du français (*Pratiques*², *Recherches*, *Le français aujourd'hui*, *Enjeux*, etc.), mais aussi (l'un n'excluant pas l'autre) dans certains manuels ou ouvrages parascolaires, le plus célèbre étant sans doute la *Petite Fabrique de littérature*³ (Duchesne et Legay), parue en 1984, et suivie de plusieurs autres volumes dans le même esprit. Ces propositions d'écriture ne sont pas toujours génériques, mais certains genres y tiennent une place non négligeable : d'une part les portraits, les autoportraits ou bien les notices de dictionnaire, les écrits biographiques, les critiques gastronomiques et un grand nombre de genres mineurs que l'on peut facilement identifier, et surtout facilement pasticher, parodier, détourner, transformer, imiter, etc. ; d'autre part et surtout, les poèmes, qui offrent des cadres particulièrement propices aux jeux de langage. Les fameux *Cent mille milliards de poèmes* (Queneau, 1961), par exemple, sont autant de variations autour du sonnet. La poésie est

1. Odile Dosnon (1996) montre que la plupart des théories (poétiques, philosophiques, psychologiques, psychanalytiques...) « s'accordent pour considérer que le processus créatif comporte une oscillation entre des activités de génération et d'association d'idées ou de transfert d'analogie et des activités d'élaboration et de vérification » (p. 22).

2. Cf. par exemple *Pratiques*, 1983 et 1984.

3. L'avant-propos convoque d'ailleurs autant la rhétorique, constatant le vide qu'elle a laissée en matière d'écriture littéraire, que les ateliers d'écriture.

d'ailleurs au centre de bon nombre de jeux de langage, en ce qu'elle permet justement de lier contraintes et créativité, et, « moins soumise que d'autres pratiques linguistiques à des nécessités de fonction externes à la langue elle-même (transmettre un sens, coller à un réel, agir sur le monde, par exemple...) », permet de « considérer le langage comme matériau de travail dans lequel tout, même l'aspect *a priori* [...] le plus dérisoire, à condition d'être inséré dans une visée qui le change, peut devenir signifiant »¹.

Quant aux transpositions et imitations textuelles, revisitées notamment par les ateliers d'écriture (par exemple dans Pimet et Boniface, 1999), elles convoquent également les catégories génériques, soit en proposant des transformations génériques², soit plus simplement en s'inscrivant dans le cadre de genres précis : le roman, le conte, la nouvelle, la biographie, l'autobiographie, ou bien le roman policier, voire l'abécédaire.

1.2.3. Didactique de l'écriture et *visibilité* des genres

Certes, toutes les pratiques d'écriture créative et/ou ludique ne sont pas des pratiques génériques. Mais il est incontestable qu'elles contribuent largement à rendre plus *visibles* les genres, en ce sens que beaucoup d'entre elles sont justement articulées à des genres précis et identifiés, qui sont des genres littéraires et textuels identifiables en tant que tel (et par exemple auxquels on peut donner un nom : une nouvelle, un portrait, etc.). Et si certaines productions sont plutôt d'ordre discursif (une description ou un dialogue, par exemple), il faut noter que, dans ce cas, les textes à produire sont généralement contextualisés (une description dans un cadre générique donné, un dialogue de roman, etc.).

Par ailleurs, un bon nombre de propositions didactiques s'ancrent dans des genres particuliers, et notamment dans ce qu'on pourrait nommer, à la suite de Maingueneau (2004a, p. 109), des genres « routiniers », qui se conforment globalement à leur scène générique, avec des scénographies plus ou moins originales³ : c'est le cas d'une partie de la littérature patrimoniale (les tragédies classiques, par exemple), mais aussi d'une grande

1. Avant-propos (sous la plume de J.-P. Balpe) du numéro 39 de *Pratiques* (1983), intitulé, en référence à la fameuse expression de Lévi-Strauss, « Bricolage poétique ».

2. Il existe d'ailleurs des versions scolaires très anciennes de la transposition générique : la fabrication de vers français à partir de la prose, mais aussi l'exercice inverse, qui n'a jamais reçu d'appellation officielle et que Chervel (2006, p. 578 *sqq.*) a baptisé « déversification ».

3. Ce que Maingueneau (par exemple 1999, p. 82-83) nomme « scène d'énonciation » est constituée selon lui de trois composantes. À côté de la *scène englobante*, qui correspond au type de discours, au sens de secteur de production sociale, il propose de distinguer la *scène générique*, « celle du contrat attaché à un genre, à une "institution discursive" : l'éditorial, le sermon, le guide touristique, la visite médicale... » et la *scénographie*, qui « est construite par le texte lui-même : un sermon peut être énoncé à travers une scénographie professorale, prophétique, etc. ».

partie de la production paralittéraire, ainsi que de nombreux autres genres discursifs. Or nouvelles et romans policiers, de suspense, d'aventure (notamment les « robinsonnades »), de science-fiction, fantastiques, sentimentaux, mais aussi contes de fées, fables ou encore récits de vie, sans compter les faits divers, les critiques (de livre, de films) et autres « genres de la presse écrite »¹, tous ces genres et bien d'autres sont présents dans les propositions didactiques des revues et ouvrages spécialisés. On voit bien l'intérêt en effet de ces genres routiniers², qui permettent des réécritures variées, d'imitation, de transposition, de transformation (suite de texte, insertion de séquences textuelles, etc.), voire de parodie, et qui sont au cœur de nombreux projets d'écriture longue. Ils contribuent à redonner du sens à une approche générique, en motivant des propositions d'écriture qui font du genre un *contrat*, voire un *jeu*³, notions didactiquement riches.

Le genre a donc toute sa place dans une didactique de l'écriture, comme le soulignent de nombreux travaux (par exemple Canvat, 1990, 1999 et 2003 ; Reuter, 1996a ; *Le français aujourd'hui*, 2007 ; cf. aussi Crinon, 2003). Il a contribué au renouvellement des pratiques d'écriture⁴, et notamment des pratiques scolaires, comme le note Canvat (1998, p. 277) :

En écriture, la notion de genre offre un cadre opératoire pour l'étude et les pratiques de transformation (reformulation avec consignes strictes, larges, ou sans consigne, voir Béguin, 1982) et de transposition de textes (citons, parmi d'autres, la transposition de nouvelles en faits divers et vice versa...), des parodies et des pastiches, etc. Elle fournit, en outre, une entrée intéressante pour l'apprentissage de l'écriture en projet (ré-écriture, amélioration, élaboration de texte...).

1. C'est par exemple le titre d'un numéro de *Pratiques* (1997).

2. Il est clair que ces genres ne sont pas routiniers *par nature*, et que certaines œuvres de paralittérature sont susceptibles de relever d'un mode *auctorial* de généricité (au sens que lui donne Maingueneau, par exemple 2004a, p. 113) : ils instaurent une scène d'énonciation originale et surtout, ils relèvent d'un *auteur* individué, qui, en autocatégorisant génériquement sa production, ne se contente pas de l'étiqueter, mais l'inscrit dans une mémoire intertextuelle, et se positionne ainsi à l'intérieur d'un *champ*. Mais ce ne sont justement pas les œuvres auctoriales qui sont objet d'écriture ou de réécriture à l'école, mais bien les modes routiniers des genres.

3. J'emprunte ces métaphores à Maingueneau (1998/2000, p. 54-56), qui souligne à la fois leur valeur pédagogique et leurs limites.

4. Il faut peut-être ajouter à cela la prise en compte dans le champ de la didactique du français des pratiques d'écriture extrascolaire, prise en compte certes récente mais qui tend à se développer, comme en témoignent plusieurs travaux ces dernières années (notamment Penloup, 1997, 1999 ; *Repères*, 2001 ; cf. aussi Fabre, 1993 ; Blanc, 1996 ; *La Lettre de la DFLM*, 2000). Ces travaux, qui peuvent servir notamment à construire des « passerelles » entre culture scolaire et culture des élèves (Reuter, 2001), font apparaître de très nombreux genres : listes, lettres, chansons, poèmes, journal intime, écrits biographiques, critiques, scénarios, blagues, etc. (cf. la liste construite par Penloup et son équipe pour le questionnaire destinée aux élèves : Penloup, 1999, p. 31).

2. L'écriture d'invention et les genres au programme

Nous examinerons maintenant plus en détail les relations que l'écriture d'invention entretient avec les genres en tant qu'ils sont objets d'étude de la classe de français. Elle a en effet été, dans la dernière version des programmes de 2000, articulée fermement avec les genres, ce qui ne va pas sans quelques ambiguïtés, en partie parce qu'il s'agit d'un exercice encore en devenir, mais surtout parce que ce nouvel exercice repose sur une série de paradoxes.

2.1. Écriture d'invention et paradigmes disciplinaires

Il faut tout d'abord situer rapidement l'écriture d'invention dans les grands paradigmes identifiés ci-dessus, les paradigmes rhétoriques et celui de l'écriture créative.

2.1.1. Écriture d'invention ou écriture créative ?

L'écriture d'invention s'articule bien évidemment avec les pratiques d'écriture et de réécriture répandues depuis les années 1970, y compris au lycée (Petitjean, 2003) : jeux poétiques, transposition, pastiche, parodie, imitation, etc., tous ces exercices institutionnalisés par l'écriture d'invention étaient pratiqués dans les classes – au moins certaines – avant les années 2000. Mais, si les premières définitions de l'écriture d'invention dans les textes officiels mettent plutôt l'accent sur la créativité et la continuité avec les pratiques d'écriture du collège (Denizot, 2005a), les versions suivantes du programme, en articulant plus nettement l'écriture d'invention à des genres, à des textes, à des consignes particulières, prennent une certaine distance avec cette notion de « créativité », qui n'apparaît plus dans la définition qu'en donnent le programme et les documents d'accompagnement¹. Dans les pratiques « créatives », ce sont donc les plus cadrées que retient l'écriture d'invention. On retrouve bien dans les documents d'accompagnement certains exercices oulipiens (le S+7 est donné comme exemple possible, p. 94), mais ces exercices rebaptisés de « germination » sont cantonnés à la classe de seconde, comme « exploration du langage ». Ils apparaissent rarement dans les manuels de première, et jamais à l'EAF.

Ce sont d'ailleurs surtout les exercices d'imitation et de transformation, parfois adossés à des écritures à visée argumentative, que retiennent les documents d'accompagnement (p. 93-94), d'autant que l'écriture d'invention est mise au service de la lecture, et « appelle

1. Un passage fait même de la créativité quelque chose de potentiellement dangereux (p. 91) : « Elle [l'écriture d'invention] n'est pas davantage créativité sauvage, mais apprentissage de ce que toute rédaction comporte d'exigences ».

donc la présence d'une "bibliothèque" de textes à reprendre et imiter, ou desquels s'inspirer plus souplement » (p. 92). On est très loin des « textes libres »¹ inspirés de Freinet, voire de l'écriture « créative » : ces exercices sont d'ailleurs dans la droite ligne des pratiques d'écriture rhétorique.

2.1.2. L'héritage de la rhétorique

C'est en effet dans l'histoire des pratiques d'écriture rhétorique que s'inscrit surtout l'écriture d'invention. La référence à la rhétorique est constante chez les concepteurs des programmes² et dans les accompagnements eux-mêmes qui, dans un double encadré (2001, p. 89-91), « Éléments d'histoire de l'enseignement du français au lycée » puis « La notion d'invention », inscrivent explicitement³ l'écriture d'invention dans la tradition de la rhétorique, mais une rhétorique modernisée, en quelque sorte, comme le suggère cette remarque d'André Petitjean (2001b, p. 175) :

L'« écriture d'invention », même si elle partage avec les exercices de rhétorique le fait d'être une amplification textuelle, ne saurait être confondue avec les anciennes compositions de discours à visée édifiante, dans un style orné, et totalement décontextualisées par rapport à l'univers de référence des élèves.

C'est également à la tradition rhétorique qu'est emprunté le nom de ce nouvel objet scolaire, non sans ambiguïté d'ailleurs, puisque la notion d'*inventio* vaut, comme le fait remarquer Bertrand Daunay (2005, p. 28), pour toute production discursive et que, l'écriture d'invention étant « réduite à la transformation ou à l'imitation », c'est l'*elocutio* qui prime en réalité⁴ (*id.*, p. 29).

Dans ce cadre, on comprend l'importance que l'écriture d'invention assigne aux genres, qui ont été l'un des cadres essentiels des pratiques d'écriture rhétorique. Mais les genres rhétoriques témoignaient d'une configuration disciplinaire différente, qui leur assignait des objectifs qui ne sont plus ceux de l'écriture d'invention, et Jeanne-Antide Huyhn (2004, p. 27)

1. Comme le montre très bien Marie-France Bishop (2005).

2. Non sans quelques réserves parfois, qui montrent l'ambivalence de son image, comme en témoigne une parenthèse des documents d'accompagnement (p. 94 ; c'est moi qui souligne) : « L'écriture d'invention, en première, est aussi déterminée par la perspective de l'examen : les élèves auront à y choisir un type d'exercice d'écriture. L'un des buts concrets essentiels [...] est qu'ils ne regardent pas ce choix comme une affaire de technique (*sans quoi on tomberait dans une rhétorique creuse*) mais comme un exercice de jugement ».

3. Explicitement mais prudemment : dans le premier encadré (les éléments d'histoire de la notion), le terme « rhétorique » n'est jamais utilisé, même s'il est clair que c'est à cette tradition que renvoie « la rédaction de discours (y compris en latin), de lettres, de récits » qui est évoquée.

4. Bertrand Daunay emprunte ce constat du primat de l'*elocutio* à Genette, qui écrivait déjà en 1969 : « Cette prédominance de l'*elocutio* n'est pas indifférente : l'accent mis sur le style ne peut que renforcer le caractère littéraire (esthétique) de cette formation » (cité par Daunay, *id.*, p. 29).

souligne un certain nombre d'oppositions qui obligent à relativiser cet héritage rhétorique : l'enseignement rhétorique visait la maîtrise de l'écriture et du discours, l'écriture d'invention vise la maîtrise de la lecture et une meilleure compréhension des textes ; la rhétorique visait l'expression de vérités générales, de lieux communs partagés, alors que l'écriture d'invention cherche davantage à favoriser l'expression de la personne ; enfin, dans la rhétorique traditionnelle, les genres fournissaient des cadres indispensables, alors que, dans l'enseignement actuel, ils peuvent vite apparaître comme des carcans souvent artificiels¹.

2.1.3. Culture rhétorique contre culture du commentaire² ?

Les différents textes institutionnels et leurs commentaires³ voient un autre intérêt dans la revendication de l'héritage rhétorique : sortir de la culture de la glose et du commentaire qui caractérise l'école depuis près d'un siècle. « Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu », écrivent ainsi André Petitjean et Alain Viala (2000, p. 27). Il s'agit donc de favoriser d'autres approches des textes littéraires, en articulant pratiques d'écriture et lecture des textes, et d'inscrire par là même le lycée dans la continuité des apprentissages menés au collège autour de l'écriture, puisque « *savoir écrire* est une compétence qui peut faire l'objet d'un apprentissage et que *l'invention* se travaille » (*id.*, p. 27 ; ce sont eux qui soulignent).

Pourtant, le fait a été plusieurs fois souligné ces dernières années (Daunay, 2003a, 2003b et 2005 ; Cauterman, 2003 ; Denizot, 2005a, etc.), l'écriture d'invention *brouille* les frontières entre écriture rhétorique et écriture de commentaire, et les sujets donnés dans les manuels ou à l'EAF sont très souvent *métatextuels*⁴. Sans doute faut-il y voir un mécanisme du même ordre que celui qui avait conduit, dans les années 1960, à la quasi-disparition des écrits autres que purement dissertatifs : les genres scolaires qui dominant (actuellement les genres métatextuels) ont tendance à contaminer les autres genres (ici un genre qui se veut hypertextuel). Et cette contamination est facilitée par le fait que, comme je le rappelais *supra*, les genres issus de la rhétorique étaient depuis longtemps devenus au lycée des

1. C'est un des regrets exprimés par les enseignants, comme en témoigne par exemple l'enquête de François Le Goff (2005, p. 69).

2. Cette opposition, souvent convoquée pour justifier l'écriture d'invention, est empruntée à Michel Charles (1985, p. 12), qui reprend ainsi en la développant une opposition faite par Gérard Genette (1969, p. 30) dans un article de *Figures II*, « Rhétorique et enseignement ».

3. Sur cette troisième "strate" de textes, cf. p. 263 note 7.

4. C'est le cas par exemple de ce sujet donné à l'EAF en juin 2002 aux élèves de série littéraire : « Après la lecture de ce corpus, un des poèmes vous paraît correspondre plus particulièrement à ce que vous appréciez dans la poésie. Vous l'adressez à une revue de poésie et dans votre lettre d'accompagnement vous en défendez l'intérêt par rapport à d'autres types de poèmes. Vous rédigez cette lettre. »

genres métatextuels. D'une certaine manière, l'écriture d'invention s'inscrit dans une *double* tradition rhétorique : la tradition ancienne, qui articule les genres rhétoriques avec des modèles d'écriture, et donc des pratiques d'écriture plutôt hypertextuelles ; une tradition plus récente, mais également disparue, qui avait fait de ces genres rhétoriques des « formes atténuées de la dissertation », et qui donc les avait déjà enrôlés du côté de l'écriture métatextuelle, devenue la marque distinctive des productions écrites au lycée.

2.2. Une écriture de genres non scolaires

On peut cependant aller plus loin dans l'analyse du rapport que l'écriture d'invention entretient avec les genres : ce qui caractérise en effet l'écriture d'invention, c'est de s'inscrire toujours dans une production (qu'il s'agisse d'imitation ou de transposition) de genres non-scolaires.

2.2.1. L'évolution de la définition dans les textes institutionnels

Les programmes lient fortement l'écriture d'invention à l'enseignement et l'apprentissage des genres et des registres, dont l'étude est un de leurs axes essentiels : l'écriture d'invention est, selon eux, une « catégorie générale d'exercices »¹ qui jouent avec les genres et avec les registres, et c'est ce qui la distingue des autres exercices d'écriture scolaires. Le programme de seconde de 2001² caractérise ainsi les écrits d'invention³ (p. 16 ; c'est moi qui souligne) :

[Les élèves] seront amenés progressivement à produire [...] des écrits d'invention, *en liaison avec les différents genres et registres étudiés* ; [...] La liaison entre lecture et écriture doit être constante. Dans les écrits d'invention, en seconde, on procède en particulier à des imitations, des transformations et des transpositions des textes lus. Ces écrits contribuent ainsi à une meilleure compréhension des lectures et *permettent aux élèves de construire leur réflexion sur les genres et registres.*

Ce lien entre écriture d'invention et genres est réaffirmé dans les documents d'accompagnement (2001, p. 91) :

Mise en œuvre des genres et des registres, l'écriture d'invention doit être liée avec les contenus du programme : les genres et registres à privilégier chaque année sont ceux qui figurent dans le programme de l'année.

1. Je reprends ici une expression des documents d'accompagnement (p. 91).

2. La formulation est quasiment identique en première, qu'il s'agisse de la version 2002 ou 2006.

3. Ils coexistent avec des « écrits d'argumentation » et des « écrits fonctionnels » En première (p. 19), les écrits d'argumentation deviennent « écrits d'argumentation et de délibération », et comportent « les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation ». Les deux autres catégories (écrits d'invention et fonctionnels) ne changent pas.

On retrouve ce rôle primordial accordé aux genres dans de nombreux autres passages, dont par exemple ceux concernant la mise en œuvre de l'exercice en seconde puis en première (*id.*, p. 91 ; c'est moi qui souligne) :

[En seconde] Il est possible, si nécessaire, de reprendre des exercices pratiqués au collège, mais *les buts majeurs sont bien l'étude de la langue et celle des genres.*

[En première, l'écriture d'invention] constitue un temps de réinvestissement et de spécification :

– réinvestissement pour les domaines du narratif qui n'a plus à être exploré en tant que tel mais qui est présent dans *le biographique et – dans certains cas – l'épistolaire, du dialogue théâtral et du portrait – avec les récits de vie ; la poésie*, qui, elle, est étudiée en tant que telle, met à profit les explorations faites en seconde ;
– spécifications : *les genres étudiés en première peuvent y être les lieux privilégiés d'exercices d'écriture d'invention* : essai, dialogue, récit de vie, lettre le cas échéant.

Cette corrélation forte est d'ailleurs réaffirmée dans l'article d'André Petitjean et Alain Viala (2000), qui commente les programmes. Ils en font une clé décisive de la scolarisation de l'exercice (p. 28) :

[L]'écriture d'invention n'est pas une libre production, à juste titre inévaluable, mais une activité susceptible de vérifier, autrement que par un commentaire, l'acquisition des connaissances. Ce qui implique une liaison étroite avec les genres au programme (roman, théâtre, poésie, apologue, épistolaire, récits de vie...), des consignes précises d'écriture et des critères d'évaluation objectifs.

La liste proposée dans la parenthèse est sans ambiguïté : il s'agit de travailler sur les genres littéraires au programme des classes et on voit bien la logique en œuvre ici : la maîtrise de ces genres peut passer non plus par le commentaire, mais par l'imitation ou la transformation. Il ne s'agit plus de commenter, mais de *produire* des genres.

Cette caractéristique de l'écriture d'invention est le résultat d'une évolution des textes officiels, et les deux premières versions des programmes et de leurs accompagnements n'accordaient pas une telle place aux genres. La première version des accompagnements (cf. *supra*, p. 403) était assez ouverte, et mettait en avant la *créativité*. La deuxième version introduit les genres comme référents possibles de l'écriture d'invention, mais les types d'écrits proposés comme exemples d'écriture d'invention relèvent davantage des *discours*, comme en témoigne la liste ci-dessous (*Document d'accompagnement du programme de seconde/Statut évolutif/juillet 2000*, p. 52) :

- l'écriture de *descriptions*, en relation avec l'étude du portrait (objet d'étude : « L'éloge et le blâme »)
- l'écriture de *textes argumentatifs*, en relation avec l'étude de « Démontrer, convaincre et persuader »

- l'écriture narrative, en relation avec l'étude du roman ou de la nouvelle ;
- l'initiation à la réflexion sur le dialogue, en relation avec l'étude des genres théâtraux.

On retrouve dans cette liste les quatre principales *formes de discours* présentes dans les programmes du collège : narrative, descriptive, argumentative et dialogale¹. Les genres forment le cadre du programme dans lequel s'inscrivent les activités d'écriture d'invention, mais ils ne sont pas les modèles d'écriture qu'ils sont devenus dans la dernière version du programme.

2.2.2. À l'Épreuve anticipée de français

Les sujets de l'EAF se sont emparé de cette ouverture vers des écritures génériques en lien avec les objets d'étude. L'apologue est par exemple souvent proposé comme travail d'invention, dans les manuels de première ou au baccalauréat, et il s'agit en effet d'évaluer la maîtrise de ce genre autrement que par une dissertation, comme en témoigne par exemple ce sujet (Juin 2003 ; cf. annexe 31, sujet 11) :

Vous choisirez un contexte précis et, à la manière imagée des textes du corpus, vous rédigerez un récit en prose illustrant ce que vous pensez du pouvoir et se terminant par une moralité.

Dans le corpus des 38 sujets d'invention proposés à l'EAF entre 2002 et 2005, on peut répertorier ainsi 28 sujets pour lesquels le genre à produire correspond avec un genre au programme² (cf. tableau en annexe 32), et parfois avec l'objet d'étude qui est au centre du corpus. C'est le théâtre qui suscite le plus de sujets de ce type : sur 11 sujets concernant le théâtre, 5 demandent la production d'un dialogue, 4 d'un monologue, et 1 d'une scène de théâtre. Tous les sujets concernant l'épistolaire (4) demandent la production d'une lettre. Et les sujets sur le biographique proposent également un grand nombre d'écritures de genres biographiques : 3 extraits de journaux (intimes ou de voyage) ; 2 écritures autobiographiques (fictives)³.

1. Cf. *Programmes et accompagnement. Collège*, 1999, p. 27 : « Toutes les formes de discours sont simultanément présentes dans la réalité ; néanmoins pour éviter les confusions et les redites d'un niveau à l'autre, l'accent est mis, selon les années, sur des dominantes différentes : en 6^e, on étudie la narration et on repère l'argumentation ; au cours du cycle central, on s'attache davantage à l'étude de la description et du dialogue et on engage un travail sur l'argumentation qui constituera un axe important de la classe de 3^e. »

2. Je ne compte donc pas les sujets qui demandent la production d'une lettre dans les séries autres que L, puisque l'épistolaire n'est objet d'étude que dans cette série L.

3. C'est le travail sur le biographique qui justifie ces sujets : l'écriture autobiographique ne fait pas partie des écrits d'invention prônés par les textes officiels, qui la considèrent au contraire avec suspicion : les documents d'accompagnement précisent ainsi que l'écriture d'invention (p. 91 ; c'est moi qui souligne) « n'est pas a

L'étude de ce corpus appelle plusieurs remarques. Tout d'abord, les genres qui ont pour l'instant fait l'objet de sujets d'invention au baccalauréat (dialogue et monologue, journal et autobiographie, lettres, plaidoyer, apologue) présentent des caractéristiques génériques assez marquées, tant au niveau de l'énonciation que de la structure formelle, voire au niveau des contenus eux-mêmes, pour les genres biographiques. Ensuite, tous les genres au programme ne sont pas représentés : si sont présents les genres narratifs, biographiques, le théâtre, l'épistolaire ainsi que les genres argumentatifs identifiés par les programmes, aucun sujet ne demande une production poétique : visiblement, toutes les écritures génériques ne sont pas possibles au baccalauréat. Lorsque la poésie est présente en tant qu'objet d'étude (par exemple les sujets 1, 9, 10, 12, et.), c'est un autre genre qu'il faut produire (une préface, une lettre, etc.). La poésie, genre de la littérature par excellence, ne peut être ni imitée, ni réécrite, du moins dans le cadre de l'EAF¹ : les manuels au contraire proposent un grand nombre d'écritures et de réécritures poétiques : 9 sujets de ce type (sur 70) dans le manuel de méthodes d'Éterstein *et alii* (2001) par exemple ; 19 (sur 100) dans le manuel que Sabbah (2001) a publié pour la classe de première. Lorsque l'écriture d'invention est au service des apprentissages, même en classe de première, elle est beaucoup plus ouverte et diversifiée que lorsqu'elle vise une évaluation purement sommative comme à l'EAF.

Enfin, les sujets donnés à l'EAF font apparaître une caractéristique que l'on retrouvera dans les manuels : les productions des élèves doivent *s'inscrire* dans des genres définis, précisés par la consigne – mais qui ne sont pas tous des genres au programme. À côté des genres identifiés ci-dessus, il faut en effet ajouter six genres textuels qui ne sont pas en tant que tels au programme des classes de première : compte rendu pour un journal local (sujet 4) ou plus largement article de presse (sujets 15 et 35) ; préface (sujets 5 et 9) ; plaidoyer (sujet 22) ; discours (sujet 28) et enfin la lettre, dans les séries autres que littéraires (sujets 7, 13 et 42). Qu'il s'agisse de genres littéraires ou non, de genres au programme ou non, que les

priori liée à un seul domaine, au seul narratif et à l'autobiographie ou la fiction (*on verra que, au contraire, l'autobiographie doit y être considérée avec les plus grandes précautions*) ». L'écriture d'invention a renoncé à cette possible filiation des « écritures de soi », qui appartiennent pourtant à une tradition scolaire ancienne (Bishop, 2004) et encore féconde (cf. par exemple les diverses contributions d'un numéro récent de *Repères* (2006) consacré à ce sujet).

1. J'ai montré ailleurs (Denizot, 2005b) que dans les programmes du primaire de 2002, la poésie a au contraire des frontières très mobiles, au point qu'on peut postuler l'existence d'un genre poétique en dehors du champ traditionnel de la littérature.

consignes débouchent sur une imitation et/ou une transformation de texte¹, il y a en tout cas un point commun à toutes ces consignes : produire une écriture *générique non scolaire*.

2.2.3. Produire toutes sortes de *genres non scolaires*

Si l'on cherche en effet ce qui caractérise l'écriture d'invention, il ne suffit pas de mettre en avant son lien privilégié avec les genres au programme : le commentaire et plus encore la dissertation entretiennent aussi des liens étroits avec les genres, puisque les genres sont une des entrées essentielles du programme. Ce n'est pas non plus, on l'a vu, son caractère hypertextuel : certes l'écriture d'invention prend appui sur des textes, et vise à les transformer et/ou les imiter. Mais bon nombre de sujets d'écriture d'invention, à l'instar des sujets de composition française de la première moitié du XX^e siècle, ressemblent en fait à des dissertations, voire à des commentaires. Ce n'est donc pas le rapport au texte-source (hypertextualité ou métatextualité) qui différencie écriture d'invention d'un côté, et commentaire ou dissertation de l'autre, mais bien le texte *produit* : un commentaire ou une dissertation répondent à des modèles de textes particuliers, avec des normes scolaires de production, tant sur le plan de leur structure que sur celui de leur énonciation et de leur contenu. Ils s'inscrivent dans une histoire scolaire, et peuvent être décrits comme des genres scolaires². En revanche, même lorsqu'il est métatextuel, un sujet d'écriture d'invention inscrit sa production dans un *genre écrit non scolaire*, qu'il soit littéraire ou non-littéraire.

Cette caractéristique est très apparente dans les manuels. Voici par exemple un inventaire (exhaustif) des genres des sujets d'invention dans le manuel de Sabbah (2004) : articles de presse (dont : « critique littéraire », « brève », « dépêche d'agence », « fait divers ») ; « lettre » ; « nouvelle » (ou extrait de nouvelle) ; « portrait » ; « plaidoirie » ; « quatrième de couverture » ; « calligramme » ; « notes préparatoires » (d'un romancier ou d'un metteur en scène) ; extraits de romans (dont : « scène romanesque », « incipit », « recommandation au lecteur », « schéma » d'une intrigue romanesque) ; « dialogue » (théâtral ou argumentatif) ; « monologue » ; « manifeste » ; « poème en prose » ; « éloge » ; « affiche » ; « présentation de tableau » pour un catalogue d'exposition ; « paratexte » ; « note » ; « invocation » ; et même une « illustration de couverture »... La liste est hétéroclite, mais elle est constituée de toutes sortes de *genres non scolaires*, littéraires ou non.

1. Les deux opérations ne sont pas exclusives l'une de l'autre : on peut transformer un hypotexte en imitant un autre texte. Pour une typologie précise des tâches possibles, cf. le rapport de la recherche sur l'écriture d'invention à laquelle j'ai participé (Cauterman *et alii*, 2004).

2. Pour une réflexion sur le commentaire comme genre scolaire, cf. Daunay, 2004.

Pour certains sujets, le genre n'est pas explicite, mais peut se déduire de la consigne. C'est le cas notamment des sujets dont le texte source est un poème : on demande à l'élève d'écrire un texte *à la manière du poème étudié*, mais on n'ose pas lui demander d'écrire un poème¹. Voici par exemple la consigne accompagnant un extrait du « Musée Grévin », poème d'Aragon dont chaque strophe débute par « J'écris » (Sabbah 2004, p. 378) :

Composez, en vers ou en prose, un texte dans lequel vous utiliserez l'anaphore *J'écris...* pour prendre position sur un problème qui vous tient à cœur. La première personne peut être vous, ou quelqu'un à qui vous donnez la parole et qui fait connaître son point de vue. Vous utiliserez soit *J'écris dans...*, soit *J'écris pour...*

Dans ce même manuel, très rares sont les sujets qui ne réfèrent pas, au moins implicitement, à un genre particulier : une petite dizaine sur un peu plus de 90 sujets au total. Si, pour un ou deux d'entre eux, on peut du reste se demander ce qui les rattache à la catégorie d'invention², les autres ont comme caractéristique commune d'ancrer leur consigne d'écriture dans un *contexte* non scolaire : on demande aux élèves d'écrire un « texte de protestation » (p. 401), d'expliquer « à un spectateur arrivé en retard ce qui s'est passé dans ce début de scène » (p. 261), ou encore de produire un texte jouant sur l'intertextualité, en s'inspirant d'un tableau (p. 388). Si ces sujets ne réfèrent donc pas à des genres précis, ils ont ce point commun de *faire semblant* de demander des *productions non scolaires* : c'est un trait propre aux sujets d'écriture d'invention.

C'est en fait la seule véritable caractéristique commune de tous les exercices d'écriture d'invention : même lorsqu'il n'est pas question de travailler *sur* des genres, l'écriture d'invention est une production de textes appartenant à des genres non scolaires.

2.2.4. Confrontation de deux versions d'un manuel de seconde

Cette caractéristique apparaît très clairement si l'on confronte les deux éditions (2000 et 2004) du manuel de Sabbah, parce qu'un certain nombre de sujets a été réécrit, et que ces réécritures vont toutes dans le même sens : ancrer clairement les sujets dans des genres précis. J'en donnerai ici quelques exemples.

Comparons tout d'abord ces deux versions d'une consigne accompagnant le même extrait du réquisitoire de l'avocat impérial Pinard au procès de Flaubert :

1. Le seul genre poétique qui est demandé en tant que tel aux élèves est le calligramme, sans doute considéré davantage comme un dessin, un exercice de mise en page, que comme un poème.

2. Par exemple ce sujet (p. 422) : « Expliquez comment vous comprenez l'affirmation d'Arthénice : *C'est que notre esprit manque à la terre dans l'institution de ses lois* (l. 48-49). Donnez des exemples qui vous paraissent illustrer ce propos ».

Écriture. Résumez, en les reformulant, les différentes accusations adressées à Flaubert concernant son roman. Dans votre résumé (rapide), mettez en relief les types de raisonnement. Vous pouvez vous exprimer à la première personne (vous êtes alors l'avocat impérial). Vous pouvez aussi vous exprimer à la troisième personne : *L'avocat impérial reproche à Flaubert... (ou au roman de Flaubert...)* (Sabbah, 2000, p. 111)

Écriture d'invention. L'avocat de Flaubert répond aux accusations qui visent à faire condamner le roman *Madame Bovary*. Sa stratégie consiste à mêler la réfutation de certaines de ces accusations à des arguments visant à défendre le roman. Vous êtes cet avocat et vous rédigez sa plaidoirie. (Sabbah, 2004, p. 87)

Le choix énonciatif proposé à l'élève dans la première version disparaît dans la deuxième version, en même temps qu'apparaît explicitement le nom du genre dans lequel s'inscrire, la *plaidoirie* : l'écriture d'invention ne peut pas être simple reformulation sans changement énonciatif. Le terme *résumé* disparaît d'ailleurs de la deuxième version de la consigne.

On observe le mouvement inverse à travers deux autres consignes, toutes deux à la suite d'un extrait de *Candide*. La première (en 2000) suit un extrait du chapitre 6, et se trouve dans la rubrique *Écriture* qui regroupe (comme je l'ai dit *supra*, p. 391, note 2) des sujets d'écriture d'invention et de dissertation. La seconde (en 2004) accompagne un extrait du chapitre 5, et a comme intitulé *Recherche. Histoire littéraire* :

Écriture. Lisez les cinq chapitres de *Candide* et présentez le chapitre 6 en quelques lignes de paratexte. (Sabbah 2000, p. 151)

Recherche. Histoire littéraire. Lisez les quatre premiers chapitres de *Candide* et faites-en un résumé rapide qui permette de comprendre pourquoi les personnages se trouvent au Portugal au chapitre 5. (Sabbah 2004, p. 119)

Pour passer de l'écriture d'invention à la recherche d'histoire littéraire, il a suffi de passer du *paratexte* au *résumé*, c'est-à-dire d'un genre *éditorial* à un genre *scolaire*. La réécriture de la consigne témoigne du resserrement de la définition de l'écriture d'invention entre les deux éditions du manuel. Si le paratexte est encore un genre possible pour l'écriture d'invention, il faut qu'il soit plus nettement marqué génériquement, avec une consigne plus sophistiquée, qui mette en œuvre autre chose qu'un simple exercice de résumé : des préfaces, par exemple (EAF 2002 et 2003 par exemple : cf. annexe 31 sujets 5 et 9) ou une quatrième de couverture (Sabbah 2004, p. 89, par exemple).

Un autre genre scolaire, *l'exposé*, subit le même sort dans une autre réécriture de consigne : ce qui était sujet d'écriture d'invention est recatégorisé sujet d'exposé. L'exposé, perçu comme un genre scolaire, ne peut pas être un sujet d'écriture d'invention.

Écriture : À partir des deux documents, faites un exposé construit dans lequel vous regrouperez les qualités du livre de poche, puis les craintes qu'il a suscitées et, enfin, la manière dont celles-ci ont été dépassées. (Sabbah 2000, p. 97)

Oral. Exposé : À partir des deux textes¹ relatifs au livre de poche, préparez un exposé oral construit sur les trois orientations suivantes : les spécificités du livre de poche ; les craintes qu'il a suscitées ; les manières dont celles-ci ont été dépassées. (Sabbah 2004, p. 73)

Les sujets d'écriture d'invention se caractérisent donc par leur non-appartenance aux genres scolaires déjà existants, qu'il s'agisse de genres assez formels comme l'exposé ou de genres plus souples comme le résumé ou la reformulation. Du coup, il suffit parfois d'habiller un exercice traditionnel pour en faire un sujet d'écriture d'invention, comme en témoigne cette consigne (Sabbah, 2004, p. 85) qui accompagne un extrait d'une préface à l'*Ingénu* par un universitaire contemporain (René Pomeau), retraçant les conditions de publication du conte de Voltaire :

Écriture d'invention. Faites une recherche concernant les trois versions successives de *Tartuffe*, les deux interdictions de la pièce et les difficultés rencontrées par Molière au XVII^e siècle pour faire jouer sa pièce. À partir de ces recherches, composez, en vous inspirant du texte de René Pomeau, une note rapportant ces différents épisodes, de la première représentation au succès.

Une formulation plus lâche (par exemple : « À partir de ces recherches, rédigez *un texte*, en vous inspirant de René Pomeau, qui rapportera ces différents épisodes... ») ferait basculer la consigne vers un simple travail de recherche en histoire littéraire. Une autre formulation, qui remplacerait *note* par *exposé*, pourrait initier un travail à l'oral. C'est la mention générique de la *note*, même si le genre en question est assez flou, qui permet à Sabbah de ranger cette consigne parmi les travaux d'écriture d'invention. Mais c'est aussi parce que la note en question doit imiter un extrait de préface de type universitaire : on sort du modèle proprement scolaire, puisque les genres de l'érudition ne relèvent pas du champ de l'école, mais de celui de l'université. La logique est la même lorsque l'on demande à un élève de composer une introduction ou un paratexte à la manière d'un manuel scolaire : si le manuel est un outil de l'école, le genre du manuel scolaire n'est pas en soi un objet d'enseignement ni d'apprentissage de l'école.

1. Le passage des *documents* de la première version aux *textes* de la seconde est également très significatif, quand on sait à quel point les adversaires de la réforme ont pu s'acharner sur ce terme de *document*, accusé en particulier de ravalier la littérature au rang d'un document historique. Cf. par exemple Daunay, 2003b, p. 48-49. Le politiquement correct à l'œuvre ici est d'autant plus amusant que les textes en question sont extraits d'un ouvrage plutôt historique sur le livre de poche.

Lorsqu'aucun genre n'est spécifié, c'est que l'on est dans un *genre scolaire* traditionnel, mais il ne s'agit plus alors d'écriture d'invention. On peut le voir par exemple à travers ces extraits de deux questionnaires accompagnant le même texte de Guéhenno. Le premier est extrait de l'édition 2000 du manuel de Sabbah :

Écriture.

5. Existe-t-il, pour vous, un livre qui possède les qualités citées dans le texte de Jean Guéhenno ? Si oui, dites lequel ; donnez rapidement son thème et expliquez comment il vous a fait devenir *autre*.

6. À partir du texte de Jean Guéhenno, expliquez en quoi un livre peut opérer sur son lecteur une véritable métamorphose.

Le second provient de l'édition 2004 de ce même manuel :

Vers la dissertation

6. Existe-t-il, pour vous, un livre qui possède les qualités citées dans le texte de J. Guéhenno ? Si oui, dites lequel ; donnez rapidement son thème et expliquez comment il vous a fait devenir *autre*.

7. À partir du texte de Jean Guéhenno, expliquez en quoi un livre peut opérer sur son lecteur une véritable métamorphose.

Les consignes 5 et 6 de la première édition ne faisaient pas mention d'un genre précis : elles sont donc facilement devenues des sujets d'initiation à la dissertation, et non pas des sujets d'invention.

2.3. Un nouveau genre scolaire ?

Si l'on confronte l'écriture d'invention avec les pratiques d'écriture qui semblent être ses ancêtres, il faut remarquer une différence importante : jusqu'ici, elles n'étaient pas perçues comme relevant véritablement d'une même catégorie d'exercices. Il y avait *des* pratiques d'écriture diverses et diversifiées, qu'on ne cherchait pas à regrouper sous une dénomination commune. Le fait de catégoriser ces exercices sous un nom générique met l'accent sur ce qui les rassemble, comme si l'écriture d'invention était devenue, à l'instar de la dissertation, un *genre scolaire* stabilisé. Si les manuels proposent encore des exercices variés, qui ne sont pas toujours sommatifs, la pratique de l'écriture d'invention au baccalauréat a fixé, voire figé, l'exercice. C'est cette version sommatif de l'écriture d'invention telle qu'elle apparaît à l'EAF que nous allons maintenant examiner.

2.3.1. Écrire scolairement des genres non-scolaires

Peut-on dire de l'écriture d'invention qu'elle devient, à l'EAF, un nouveau genre scolaire ? La réponse n'est pas simple : dire de l'écriture d'invention qu'elle regroupe des productions de textes dont la caractéristique commune est de *ne pas appartenir* à des genres scolaires ne suffit pas à la caractériser génériquement. Le rapport privilégié qu'elle entretient avec les genres (littéraires ou non) semble au contraire la condamner à se diluer dans la diversité même des consignes d'écriture qui la fondent : il n'y a pas de « modèle » de l'écriture d'invention comme il y a un modèle de la dissertation ou du commentaire ; il y a *des modèles*, les genres, pourvu que ce soit des genres non-scolaires. Il peut donc paraître difficile de voir dans l'écriture d'invention un seul et même genre scolaire : entre la lettre, le discours, l'apologue ou le monologue délibératif, tout semble différer, qu'il s'agisse de forme, de contenu ou d'énonciation.

Pourtant, décrire séparément chaque genre produit dans le cadre de l'écriture d'invention sans prendre en compte la spécificité de la situation scolaire revient à occulter une partie de ce qui est en jeu dans l'exercice : quand le sujet demande à un élève : « Rédigez à l'intention d'un écrivain contemporain que vous nommerez une lettre pour lui dire votre admiration pour une des œuvres que vous venez de lire » (EAF 2004 : cf. annexe 31 sujet 28), il est clair que la lettre à produire doit répondre à un certain nombre d'attentes scolaires, ne serait-ce qu'en terme de légitimité du destinataire, de longueur du texte à produire, de registre de langue ou de contenus argumentatifs. Autrement dit, la lettre doit à la fois ressembler à une vraie lettre (dans sa forme essentiellement) et en même temps *ne pas* être une vraie lettre, faute de quoi elle risquerait de ne pas répondre aux attentes de l'enseignant. Il y a là une ambivalence due au contexte scolaire (et renforcée à l'EAF par la situation d'évaluation), puisque l'élève doit avant tout montrer qu'il *sait* ou *sait faire* quelque chose, tout en faisant *comme si* la situation d'énonciation n'était pas fictive. La prescription qui fonde l'écriture d'invention est donc pour le moins paradoxale : il s'agit d'écrire *scolairement* des genres *non scolaires*.

2.3.2. Genre textuel et genre scolaire

Ce paradoxe du reste n'est pas nouveau, et l'école est familière de ce type de dédoublement propre à la communication scolaire, comme le rappellent Schneuwly et Dolz (1997, p. 30 ; ce sont eux qui soulignent) :

La particularité de la situation scolaire réside dans le fait suivant qui complexifie fortement la réalité : il y a **un dédoublement** qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement/apprentissage. L'élève se trouve nécessairement dans un espace du *comme si*, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage.

Autrement dit, tout genre textuel, en entrant à l'école, devient un « genre scolaire ». Pour construire l'écriture d'invention comme genre scolaire, il faut donc prendre en compte sa dimension paradoxale et ambivalente, entre scolaire et non scolaire, et décrire le genre à la lumière de ce paradoxe¹.

Mais décrire l'écriture d'invention comme *genre scolaire* permet surtout de voir au-delà des différents genres qu'elle imite ou transpose, pour rendre explicites les implicites du contrat scolaire : à l'EAF actuellement, un élève qui ne prend en compte que le genre du texte à produire, sans comprendre les enjeux du genre scolaire, a toutes les chances de passer à côté du sujet.

3. Analyse d'un corpus de copies de baccalauréat

C'est sur cette question qu'il m'a semblé intéressant d'aller regarder de plus près des copies de baccalauréat, pour aller voir comment se manifestent éventuellement ces tensions entre genre à produire et genre scolaire, et comment les élèves investissent un sujet d'écriture d'invention.

Pour essayer d'approcher les constructions génériques des élèves, j'ai choisi d'analyser ces copies en m'attachant plus particulièrement à l'étude des *images de scripteur* présentes dans les productions des élèves, en tant que ces images participent de la scénographie déployée par les élèves, et donc de la manière dont ils investissent le genre à produire, en même temps que le genre scolaire. Le concept d'« image du scripteur », que j'emprunte à Isabelle Delcambre et Yves Reuter (2000 et 2002), est une construction, qu'ils définissent comme « la construction de la/des façon(s) dont le scripteur se représente les objets et les compétences mentionnées et se situe par rapport à eux au travers de ses discours, de ses activités et de ses textes ». Les images du scripteur sont ainsi reconstruites pour approcher les compétences scripturales des élèves, et tout particulièrement en matière d'investissement générique.

1. Je le ferai ci-dessous (p. 417 *sqq.*) à partir d'un exemple précis, le sujet de l'EAF 2005.

Les 75 copies sur lesquelles portera l'analyse sont issues d'un même centre de correction dans la métropole lilloise, mais de deux jurys différents¹ : on peut donc raisonnablement penser qu'elles viennent d'une dizaine d'établissements différents, et d'au moins autant de classes. Ce sont des copies de série S, non corrigées. Mais pour mieux cerner les attentes scolaires, je suis allée voir aussi des corrigés proposés dans les annales ainsi que des pistes de corrigés sur un site internet, auxquels je confronterai parfois les productions des élèves².

3.1. Le sujet de l'EAF 2005 et le corpus de copies

Je vais tout d'abord présenter et analyser rapidement ce sujet, donné en juin 2005 aux séries ES et S³.

3.1.1. Un sujet métatextuel

Le sujet, ainsi formulé, accompagne un extrait des *Contemplations* de Victor Hugo :

À sa parution, le texte de Hugo suscite un vif débat dans la presse. Vous écrivez alors un article polémique, dans lequel vous défendez ou, au contraire, attaquez sa conception selon laquelle la poésie doit employer tous les moyens expressifs qu'elle désire, sans se plier aux règles.

Il serait assez facile de reformuler ce sujet en un sujet de dissertation sur la poésie : la frontière entre hypertextualité et métatextualité est brouillée. Le lien avec les genres et les registres est lui aussi ambigu : la production de l'élève doit certes s'inscrire dans un registre particulier, la polémique, mais le genre littéraire au programme, la poésie, n'est pas le genre du texte à produire : il s'agit d'écrire *sur* la poésie, et non *de* la poésie.

Si l'on décrit ce sujet en tant que *genre scolaire*, on peut retrouver les trois dimensions qui définissent un genre d'après Bakhtine (1979/1984, p. 265) : la structure formelle (la « construction compositionnelle », dit Bakhtine), les contenus thématiques, le style.

3.1.2. La structure formelle

Sur le plan de la structure, celle du genre « écriture d'invention » est tout d'abord celle du genre à produire, et il faut la chercher du côté des multiples genres non-scolaires dont elle emprunte la forme. Dans le cadre du sujet 2005, la structure doit être celle d'un article, et certains élèves disposent d'ailleurs leur texte en colonnes, ou ajoutent des intertitres. Mais

1. Je remercie les collègues – et notamment Emmanuelle Saintin – qui ont osé me confier leurs copies ; je remercie aussi l'Inspection Générale de Lettres qui m'a autorisée à les utiliser pour ce travail.

2. Seutin et Zorlu, 2005, p. 40-42 ; Dauvin S. et J., 2005, p. 132-135.

3. Il figure dans l'annexe 33.

elle doit en même temps répondre aux attentes scolaires de mise en pages et de mise en texte (ponctuation, paragraphes, alinéas, etc.), souvent plus normatives que les pratiques sociales ordinaires. Les corrigés proposés par les annales sont instructifs, qui saturent les lettres de connecteurs ou qui calquent le plan scolaire *introduction ; développement ; conclusion*.

En terme d'image du scripteur, cette double référence peut se formuler ainsi : faut-il donner à voir un journaliste, au risque d'être loin des normes scolaires ; ou faut-il donner à voir un scripteur plus scolaire, au risque d'être loin du genre social¹ ?

3.1.3. Les contenus thématiques

Sur le plan des contenus thématiques et des connaissances, l'écriture d'invention emprunte bien sûr aux genres non-scolaires imités, ainsi qu'aux textes-sources, mais aussi aux programmes et aux savoirs propres à l'enseignement et apprentissage du français. Si cela est très net dans le cadre de sujets métatextuels, cela reste vrai pour tous les sujets de l'EAF, qui attendent de l'élève qu'il montre sa maîtrise des contenus liés aux différents genres (problématiques afférentes, types de registres dominants, exemples puisés dans un corpus canonique, etc.).

Dans le cas de ce sujet 2005, il y a des écarts possibles entre les contenus attendus dans le genre social imité et ceux attendus dans le genre scolaire : les arguments sont moins nuancés dans un cadre polémique que dans un cadre scolaire ; ils sont plus fortement contextualisés dans le cadre social que dans le cadre scolaire ; comme on est dans un contexte de polémique, on devrait trouver dans le genre social beaucoup de références au texte de Hugo, ainsi qu'une présence forte d'interdiscours ; or, dans le cadre du genre scolaire, c'est le lien avec l'objet d'étude qui est très fort, plus que le lien avec Hugo, dont le texte sert de « prétexte » ; quant aux interdiscours et au contexte, ils ne peuvent guère être présents, sauf éventuellement sous forme fictive, ce que font d'ailleurs certains élèves.

Concernant l'image du scripteur, il faut donc réussir à concilier l'image passionnée voire violente du polémiste, capable de jongler subjectivement avec les savoirs (et capable d'ailleurs aussi de mauvaise foi), avec celle de l'élève capable de convoquer des savoirs pertinents et objectifs.

1. Je nomme « genre social » ici par commodité les genres textuels *non-scolaires* qui sont convoqués dans les sujets d'écriture d'invention, même s'il est clair que l'école est également une sphère sociale.

3.1.4. Le style

Quant à ce que Bakhtine appelle le « style », et que Schneuwly et Dolz (1997, p. 29) redéfinissent comme « les configurations spécifiques d'unités langagières, traces notamment de la position énonciative de l'énonciateur et des ensembles particuliers de séquences textuelles et de types discursifs qui forment sa structure », il est marqué par la complexité de la situation énonciative et discursive. L'écriture d'invention *emboîte* en effet plusieurs situations d'énonciation. À un premier niveau, un locuteur réel (l'élève) s'adresse à un destinataire réel (l'enseignant). Du point de vue de ce premier niveau, le genre n'est guère différent de la dissertation ou du commentaire, et il s'apparente discursivement (et pragmatiquement) à une démonstration (voire une argumentation), puisque l'objectif pour l'élève est de montrer à l'enseignant ce qu'il sait faire (voire de le convaincre qu'il sait faire). Mais cette situation d'énonciation est masquée par un second niveau, dans lequel un locuteur fictif s'adresse à un destinataire fictif, dans un cadre fictif (une lettre, un article de presse, un plaidoyer, une préface, etc.). Et ce second niveau est parfois lui-même un emboîtement de deux situations énonciatives, lorsque le texte à produire appartient à un genre fictionnel : le locuteur fictif est alors un écrivain s'adressant à son lecteur, et mettant lui-même en scène un personnage s'adressant à un autre personnage, comme dans le sujet ci-dessous (Antilles-Guyane, 2004, série L) :

Imaginez la scène dans laquelle Macbeth, ou le père Ubu, ou Macbett, tente d'emporter l'adhésion d'un groupe de conjurés potentiels et répond à leurs objections. Vous respecterez le registre propre à la pièce choisie.

Dans le cadre du sujet 2005, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte.

Le sujet emboîte deux situations d'énonciation : un journaliste qui s'adresse à un public (mais ni l'époque ni le contexte ne sont réellement définis) ; un élève qui s'adresse à son correcteur de bac. Et l'élève doit mettre en scène un journaliste « convenable » : plutôt Zola que Dechavanne, plutôt un journaliste de la presse nationale que de la presse à scandales.

L'article doit être polémique. Mais le cadre scolaire ne s'accommode pas de n'importe quelle polémique : les arguments doivent rester dans une certaine convenance, et la polémique est en quelque sorte encadrée par la consigne, qui oriente le texte davantage sur

les contenus du texte de Hugo que sur la personne même du poète (alors que la polémique aime particulièrement les disqualifications de l'adversaire¹).

Le sujet place l'article au XIX^e siècle, et le choix de l'époque pourrait influencer sur la façon d'écrire ; côté genre scolaire, l'époque est moins tranchée (certains corrigés jouent avec les anachronismes) et il n'est pas nécessaire d'imiter la langue de Victor Hugo, ni celle d'un chroniqueur de son époque. C'est pourtant une tentation qu'ont souvent eue les élèves.

En ce qui concerne le scripteur, sa position est donc à nouveau en écart : entre une posture scolaire qui interdit ordinairement toute forme de polémique sur ses propres objets d'enseignement et d'apprentissage et une posture polémique qui doit viser à discréditer l'adversaire ; entre l'image (inventée) d'un journaliste du XIX^e siècle, et celle de l'élève.

3.1.5. L'analyse des copies

Mon analyse cherche à interroger les stratégies discursives et textuelles des élèves, notamment en terme d'images scripturales liées aux deux niveaux de genres possibles : comment investissent-ils tout d'abord le *genre textuel* qui leur est imposé, à savoir l'article polémique, et quelle image de scripteur donnent-ils à voir ? Et en même temps, dans quelle mesure perçoivent-ils l'écriture d'invention comme un *genre scolaire*, mettant en jeu des savoirs littéraires ? Le cas échéant, quelle culture littéraire mettent-ils en œuvre dans leur travail d'invention ?

Pour cela, j'ai pris plusieurs indicateurs, en partie quantitatifs, comme les références à des auteurs, et les citations présentes dans les articles ; mais également les choix énonciatifs et discursifs, qui sont liés à l'image du journaliste construite par chaque texte.

3.2. Les images de journaliste

Le sujet demandait ici de construire des images scripturales liées au genre social, l'article de presse, et particulièrement à la figure du journaliste telle qu'elle apparaît dans les copies.

Quelles sont donc les images de *journaliste* construites par les textes ? Pour les approcher, j'ai essayé de prendre en compte divers indicateurs : d'abord ce qui entoure le texte à proprement parler, et que j'ai appelé (à la suite de Genette, 1987) marques *péritextuelles* :

1. Cf. Kerbrat-Orrecchioni (1980, p. 12) : « Le discours polémique est un discours disqualifiant, c'est-à-dire qu'il attaque une cible [...] et qu'il met au service de cette visée pragmatique dominante – discréditer l'adversaire, et le discours qu'il est censé tenir – tout l'arsenal de ses procédés rhétoriques et argumentatifs ».

titres, signature, etc.¹ Quant aux images plus proprement textuelles, je les chercherai plutôt à partir des choix énonciatifs et discursifs.

3.2.1. Les images péritextuelles

On peut relever dans les copies huit marques péritextuelles différentes : titre ; sous- ou sur-titre ; intertitre ; références du journal ; signature du journaliste ; date ; indication d'une rubrique ; illustration. À ces éléments vient s'ajouter dans certaines copies la présentation en colonnes, qui, sans être à proprement parler péritextuelle, me semble relever de la même volonté de donner à voir un texte appartenant à un genre journalistique.

Ces marques sont relativement abondantes dans les copies : sur les 75 copies du corpus, 54 contiennent au moins l'un de ces 9 éléments (le plus souvent un titre), mais seules 2 copies en contiennent respectivement 6 ou 7. Un tiers des copies (22 exactement) affiche au moins 3 marques péritextuelles². Le tableau 11 indique plus précisément comment elles se répartissent :

Présence des marques péritextuelles dans les copies	
Types de marques	Nombre de copies
Titre	46
Date	23
Signature	18 à 21 ³
Références du journal	16 ou 17 ⁴
Colonnes	12
Sous- ou sur-titre	8
Rubrique	5
Intertitre	2
Illustration	2

Tableau 11. Les marques péritextuelles dans le corpus de copies

1. Cf. aussi le tableau récapitulatif en annexe 34.

2. Sur ces 22 copies, 4 en contiennent cinq, 6 en contiennent quatre, 10 en contiennent trois et 10 autres en contiennent deux.

3. Certaines signatures ont été effacées, sans doute par les services du baccalauréat : selon que je les prends en compte ou non, le nombre des signatures varie.

4. Une formulation est ambiguë, d'où l'incertitude entre 16 ou 17 occurrences.

Il y a donc une volonté réelle de la part d'un grand nombre d'élèves d'imiter au plus près le genre social de l'article, et les éléments les plus souvent présents permettent de se faire une idée des représentations minimales des élèves sur un article de journal : il comporte un titre, il est daté et il affiche sa provenance (signature ou références du journal).

Il n'est pas possible de commenter l'intégralité des signatures, des noms de journal ou des titres, mais il faut faire plusieurs remarques.

Une partie des signatures et des noms de journal inscrivent visiblement le texte dans le domaine du discours journalistique, et visent essentiellement à « faire vrai » : dans trois copies, on trouve ainsi des signatures sous la forme de deux initiales, comme on peut en rencontrer dans la presse (« A.B. », « H.R. », « L.M. ») ; d'autres indiquent la fonction de l'auteur de l'article : « Mr Dupont, rédacteur », écrit un élève ; « Le rédacteur en chef en personne ! », précise un autre ; « journaliste de "Le National" », indique un troisième. Certains noms de journal (comme « Le Monde », « Le Parisien », « Le Petit Parisien », « Le Quotidien », « Le National », « la France ») ont une fonction identique : faire vrai, en citant un journal qui existe réellement ou en inventant un nom de journal « réaliste », et faire sérieux, en donnant une image plutôt professionnelle. On peut également ranger dans cette même catégorie certaines indications de rubrique comme « littérature » (dans trois copies, dont l'une comporte même un logo) et « rubrique poésie ».

Une deuxième catégorie semble jouer un double rôle : à la fois respecter le contrat générique de l'article de journal, mais aussi donner un petit signe en direction du correcteur, en montrant qu'on s'inscrit bien dans le cadre polémique, voire jouer avec le lecteur-correcteur. C'est le cas par exemple d'un nom de journal comme « Le bien pensant hebdo », pour un article condamnant Hugo.

Le problème se pose un peu autrement pour les titres¹. Si l'on tente un classement, traditionnel dans la presse, en titres « informatifs » (plutôt objectifs donc) et titres « incitatifs » (ceux comportant par exemple des jeux de mots et des allusions, mais aussi les titres qui prennent position), on remarque un nombre plus important de titres incitatifs que de titres informatifs : les textes devant s'inscrire dans une polémique, cette proportion est normale, et tend à montrer que les élèves cherchent à construire une image de scripteur cohérente avec le sujet. Certains titres sont des clins d'œil du scripteur au lecteur :

1. L'ensemble des titres est en dans le tableau récapitulatif (annexe 34). Il faut par ailleurs remarquer qu'aucun des corrigés consultés ne contient de titre.

détournement de proverbe (« Œil pour œil, mot pour mot ») ou parodie de discours politique (« Françaises, français, réveillez-vous ! »). Dans tous ces cas, les titres combinent assez habilement des images de journaliste-engagé-dans-le-débat et de scripteur-élève-cultivé (la figure de l'élève se superposant sans problème à celle du journaliste). Certaines allusions sont encore plus habiles en terme d'image de scripteur cultivé : un élève titre ainsi d'un tonitruant « J'assume ».

Les titres informatifs sont beaucoup moins intéressants en terme de posture de scripteur : ils se situent nécessairement en deçà de la polémique attendue, et les images véhiculées sont beaucoup plus scolaires. Il en est ainsi de titres comme « Pour ou contre les moyens expressifs désirés ? » ou « la conception poétique de Victor Hugo ». Or la tradition scolaire dans la discipline *français* a tendance à proscrire les titres au profit d'introductions et de transitions. Paradoxalement donc, des titres trop scolaires apparaissent ici comme peu conformes aux attentes scolaires.

3.2.2. Images de polémistes

Il est intéressant également d'analyser de plus près deux copies (C30 et C50), qui ont comme point commun de s'efforcer l'une et l'autre de s'inscrire dans le registre polémique (l'une défend Hugo, l'autre non). De ce point de vue, ces deux copies sont assez atypiques, parce que peu de productions sont réellement polémiques¹. Mais elles sont par ailleurs assez représentatives d'une grande partie des productions analysées : elles ne font ni références, ni citations, mais présentent une ou plusieurs marques péritextuelles qui inscrivent le texte dans un genre de la presse. Pour la commodité de l'analyse, je reproduis ces deux copies ci-après².

C30 :

Après la bataille d'Hernani, Victor Hugo a encore réussi par ses écrits à faire la une de notre magazine (le bien pensant hebdo).

Cette fois il s'attaque aux règles classiques de la poésie.

Il les remet en cause dans son dernier recueil : les contemplations.

Le pauvre Aristote doit se retourner dans sa tombe, lui qui avait codifié les genres et les styles.

Hugo veut en effet supprimer toutes les règles qui sont les fondements de notre littérature, ce qui serait un désastre sur le plan culturel.

1. 12 sur 75 (avec au moins un procédé polémique) ; une quinzaine d'autres sont partiellement polémiques, par exemple par leur titre et/ou une ou deux phrases ; les autres ne le sont pas du tout. Cf. annexe 34.

2. Je respecte les paragraphes d'origine, ainsi que la mise en page. Et je n'ai fait que des corrections de surface (orthographe et éventuellement ponctuation).

Si aujourd'hui on supprime ces règles, demain les poètes ne feront plus de rimes, n'utiliseront plus de ponctuation et même critiqueront tout et n'importe quoi... Les textes poétiques deviendront alors des textes banals et la poésie je le crains disparaîtra dans cette banalité.

Sachez monsieur Hugo que la poésie est un art et que ses règles ont été élaborées dans le seul but de rendre cet art noble ; en poésie, le début, la fin doivent répondre au milieu, le discours doit toujours garder le même sujet, afin que le poème ait un sens et qu'il soit compris par tous.

Supprimons ces règles et les poèmes n'auront plus de sens, ils ne seront que l'enchaînement de vagues figures de style sans intérêt.

Mais ce n'est pas tout. Monsieur Hugo, non content de vouloir casser les règles classiques, se permet aussi le luxe de critiquer notre héritage culturel : « Vils, dégradés, flétris... bons pour Molière »... « Corneille s'encanaille » !

Je vous le dis monsieur Hugo, ne critiquez pas des auteurs dont vous n'arrivez même pas à la cheville.

Si vous désirez tant supprimer ces règles, c'est qu'elles sont pour vous trop difficiles à respecter.

Si vous saviez manier la plume comme Corneille vous y arriveriez sans peine mais ce n'est pas le cas. En supprimant les règles classiques de la Poésie, Hugo met la poésie à portée de tous.

On verra alors de la poésie partout mais de piètre qualité puis on s'en lassera et on reviendra au classique car c'est ce qui se passe depuis deux mille ans.

C50 :

N° 500. 1856

journal des incompris

ŒIL POUR ŒIL, MOT POUR MOT.

En avril dernier, dans une étude faite par nos soins, une grande partie de la populace nous avait confié ne rien comprendre aux poèmes. Mots compliqués, texte ambigu, nous avions beau faire, la poésie restait un mystère.

Alors, quand hier matin, nous apprîmes le tumulte provoqué par Victor Hugo, grand poète émérite, nous nous renseignâmes sur les causes de ce chahut. Ainsi, Victor Hugo avait-il entendu notre appel !

Dans un poème tiré des Contemplations, il arborait fièrement l'étendard de la révolution grammaticale. Son texte est clair, les mots sont égaux en utilisation écrite comme orale. Certes, en ce jour, de nombreux poètes sont offusqués, mais nous tenons à vous dire, Monsieur Hugo, et je parle pour toute la rédaction, que nous vous soutenons. Depuis longtemps la poésie s'était enlisée dans les méandres des règles et autres normes qui avaient stoppé son évolution. Et comme tout le monde le sait, sans évolution, les stéréotypes s'accumulent.

Ainsi, voilà quelques temps que les poèmes que je lisais n'étaient que l'ombre des précédents. Le libre cours à son imagination étant codifié pour qu'au final, tous les poèmes rentrent dans « le moule », semblables entre eux, au point même où l'auteur ne reconnaît pas son œuvre parmi les autres.

Victor Hugo, brisant ces chaînes faites de normes établies, nous offre ici le poème que tous les français non bourgeois attendaient depuis longtemps.

Enfin, on peut appeler les choses par leur nom, et pas par une formulation soi-disant plus correcte aux yeux de certains riches bourgeois, qui n'ont qu'un plaisir dans la vie, suivre des règles imposées par eux-mêmes.

De plus, au-delà de la formulation des mots, c'est le combat pour l'utilisation de tous les moyens expressifs voulus par un poète que Hugo défend aujourd'hui. Ainsi, plus besoin de passer par les alexandrins ou autres procédés pour écrire un poème qui emplira les lecteurs de sentiments divers et variés.

Enfin, je tiens à dire, encore une fois au nom de toute la rédaction, le soulagement que nous rapporte monsieur Hugo avec son poème. Encore merci.

Incompris n° 3

Nous allons reprendre pour cette étude le cadre proposé *supra* : structure ; contenus thématiques ; style.

- **La structure.** Dans les deux cas, et encore plus nettement dans la copie C50 (à cause des marques péri-textuelles), l'image construite par la structure est plutôt celle du journaliste. Mais c'est sans doute plus par défaut (parce que le texte ne ressemble pas à un écrit scolaire normé) que par véritable imitation d'une structure journalistique, dont le modèle n'est d'ailleurs pas facile à construire.

En même temps, on peut peut-être relier dans les deux textes l'abondance des paragraphes à des images de scripteur presque nerveux, s'exprimant par petites phrases sèches et par à coups en quelque sorte – ce qui va mieux avec la polémique qu'avec l'univers scolaire.

- **Les contenus thématiques.** Ils sont beaucoup plus centrés sur le texte de Hugo que sur des savoirs liés à l'objet d'étude : pas de citations ni de références à des auteurs ou des textes extérieurs au corpus (mais un passage de Boileau est repris – plagié ? – dans la C30) ; beaucoup de références aux propos de Hugo, comme il est de mise dans un cadre polémique (prise à parti et disqualification, y compris attaque *ad hominem* dans la C30).

Dans les deux cas aussi, les copies font un effort de contextualisation, notamment en introduction, y compris de façon fictive dans la C50.

- **Le « style ».** Un mot d'abord sur une différence entre les deux productions : si l'une est assez nettement polémique, l'autre est plus lyrique que polémique. L'*ethos* de la C50 est même presque romantique, comme le suggèrent certaines expressions empruntés à Victor Hugo ou aux romantiques (et à leur représentation) : « l'étendard de la révolution grammaticale », « brisant ces chaînes faites de normes établies », ou l'allusion aux bourgeois. Or ce lyrisme est une inscription possible ici dans la polémique¹, le scripteur mettant sa force de persuasion au service de la cause qu'il veut défendre.

Dans les deux cas, l'énonciation, comme le veut le jeu de la polémique, met en scène un ou plusieurs destinataires (à la fois Hugo – cible ou objet d'admiration – et les lecteurs). Elle met en scène également un scripteur très présent dans son texte, et qui tente de légitimer la place d'où il parle : cette légitimation est par exemple produite par la citation de Boileau

1. Il faut en effet distinguer la polémique et le polémique. La polémique est « une succession plus ou moins longue de textes qui s'opposent sur une "question", un sujet de débat, ou un réseau de questions connexes » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 437) ; le polémique est une catégorie discursive, « un certain régime du discours où la parole a une visée réfutative intense » (*id.*, p.438).

(C30), ou par l'allusion aux lectures du locuteur (C50) ; l'effet de légitimation est aussi lié au lexique utilisé, aux expressions, voire aux procédés rhétoriques, qui témoignent d'une certaine recherche (dont un des signes est par exemple le passé simple dans la C50).

Les images de scripteur ne sont pas nécessairement faciles à interpréter, mais elles convergent assez nettement vers des images non-scolaires, de journaliste engagé dans le débat en cours, contemporain de Victor Hugo. Mais ces deux copies laissent en même temps de côté la mise en scène des savoirs scolaires sur la poésie. Est-ce parce qu'il est difficile de mener les deux de front ? Est-ce par méconnaissance des enjeux du genre « écriture d'invention » ? En tout cas, c'est une des conclusions de ce travail sur le corpus de copies : dans la grande majorité des cas, plus les images scripturales s'inscrivent dans le contexte fictif du genre social demandé (un article polémique en 1856), moins les copies convoquent de savoirs scolaires. Autrement dit, plus l'élève investit le genre social, moins il investit le genre scolaire.

3.3. Les images scolaires

Mon hypothèse était que le nombre et la nature des citations et des références à des auteurs¹, et particulièrement à des poètes, était un indicateur intéressant concernant les images scripturales : une image scolaire attendue de scripteur-lecteur devait convoquer de façon privilégiée des souvenirs de lecture, d'autant que la poésie est l'un des objets d'étude au programme des classes de première, et que tous les élèves ont donc étudié au moins un poète, voire une œuvre complète. Sans compter qu'on pouvait même raisonnablement estimer qu'un certain nombre d'élèves avaient gardé des souvenirs de leurs années antérieures, et étaient à même de citer quelques auteurs romantiques par exemple² voire quelques poètes plus contemporains³.

3.3.1. Les citations

Pourtant, sur les 75 copies du corpus, très peu font des citations, si l'on excepte quelques citations du texte de Hugo : mais il s'agit dans ce cas plutôt d'étayer le point de vue choisi – défendre ou attaquer sa conception – que de donner à voir une culture littéraire. Si l'on s'en tient donc aux citations autres que celles du texte-source, seules 13 copies font des citations.

1. Cf. le tableau récapitulatif en annexe 34, qui donne la liste des copies présentant une ou des citation(s) et/ou référence(s), ainsi que les auteurs et/ou œuvres cités et évoqués. Des copies et extraits de copies sont en annexe 35 (notamment celles présentant des références, qui sont analysées *infra*, p. 429 *sqq.*).

2. Le romantisme est un des mouvements littéraires souvent étudiés en classe de seconde.

3. La poésie engagée ou le surréalisme sont également souvent étudiés en seconde voire en troisième.

Pour 8 d'entre elles, ce sont des citations explicites d'un ou plusieurs textes du corpus¹. Pour les 5 autres, ce sont des citations de textes extérieurs au corpus² : Baudelaire est cité deux fois³, Hugo également deux fois, et une copie cite à la fois Scarron et Ronsard.

J'analyserai ce que les élèves font de ces citations à travers des exemples caractéristiques, dans quatre copies contenant des citations.

(C6) Je finirai par cette citation de Baudelaire dans l'albatros ses grandes ailes l'empêchent de marcher.

La copie C6 a fait le choix de terminer sur une citation, alors qu'il n'y en a aucune dans le reste de l'article. Si cette citation est assez pertinente et peut ouvrir des perspectives intéressantes quant à la définition du poète, elle est utilisée ici de façon très scolaire, en conclusion et plus précisément en « ouverture ». L'image produite est ambiguë, et tient aussi à l'absence de guillemets et à l'imprécision de la citation, comme si le scripteur voulait se débarrasser d'une tâche qui ne lui paraît qu'à moitié indispensable : il cite, mais sans beaucoup se soucier de soigner ni de contextualiser ou d'exploiter sa citation.

(C45) Un poème avec des moyens expressifs est si beau à lire, à entendre. Lisez le sonnet de Scarron dont l'incipit est « Vous faites voir des os quand vous riez Hélène » ou encore celui de Ronsard « Je vous envoie un bouquet que ma main vient de trier », vous verrez que sans les règles, sans comparaisons, sans utilisation de contre-blason, du motif du Carpe Diem ce poème ne montre absolument rien. Le but de ces auteurs est de faire passer un message à travers des figures de style pour rendre la poésie encore plus belle.

La copie C45 enchaîne deux citations, qui permettent à la fois de référer précisément à deux poèmes sans titre, et en même temps de montrer au lecteur-correcteur que le scripteur est capable de se souvenir (presque exactement) de deux vers. Pourtant, ces citations et les allusions qui les accompagnent sont incompréhensibles pour qui ne connaît pas ces textes. Le scripteur joue donc la connivence (ce que souligne aussi l'impératif « Lisez »). Mais cette image de scripteur lettré est atténué par la maladresse du propos, ce qui fait que l'effet est finalement plus scolaire peut-être encore que le précédent.

(C11) Cette réponse du poète fit rage à l'Académie qui aujourd'hui attend des excuses publiques de la part du poète. Victor Hugo a juste déclaré que « la liberté d'aimer n'est pas moins sacrée que la liberté de penser ». Oui, aimer est le mot juste, Victor Hugo aime la poésie mais uniquement lorsqu'elle est libre de s'exprimer sans

1. Certaines ne sont d'ailleurs pas attribuées.

2. Je fais entrer dans cette catégorie des citations de poèmes de Hugo autres que ce texte-source

3. Mais l'une des citations est attribuée à Hugo.

barrières. Victor Hugo écrit ce qu'il pense, ce qui est une qualité qui n'est pas donnée à certains écrivains qui sont, eux, écrasés par le poids des règles.

(C40) Pour justifier cette conviction de la poésie sans normes, il faut, avec ardeur, employer une des phrases de ce grand monsieur qu'est Victor Hugo : « Il n'y a pas de bons ou mauvais sujets, il y a juste des bons ou des mauvais interprètes ». Chaque thème a le droit à une existence et chaque façon d'aborder un sujet ne doit pas être soumise à la critique. Pourquoi considérer l'absence de normes classiques comme une audace de la part des poètes ? Le fait d'écrire sans contraintes n'est ni une provocation ni un droit que l'on s'octroie ; de même, ce n'est ni un droit ni un devoir que de soumettre son écriture à l'opinion d'un abject académicien.

C'est avec peine, monsieur Hugo, qu'on peut désormais se questionner sur la définition que vous donniez de la poésie : « ce grand jardin où il n'y a pas de fruits défendus ». L'écriture est donc bel et bien soumise à la censure, telle l'écriture du bambin à la plume assassine du maître d'école.

Les copies C11 et C40 jouent autrement avec les citations : ce sont des citations de Hugo, extérieures au corpus, et que les élèves connaissaient donc par cœur.

Dans le premier cas, la citation est utilisée dans un contexte très narratif, comme si le scripteur-journaliste rapportait des propos de Hugo. Cette utilisation est plutôt habile : elle donne l'image d'un journaliste très au fait de l'actualité et qui suit de près la polémique autour du poète ; ce journaliste, qui se présente d'ailleurs comme un admirateur de Hugo, se met donc en situation de recueillir ses bons mots, et de les rapporter à ses lecteurs. Le gain pour l'image scripturale de l'élève est réelle, puisqu'il est capable de recontextualiser une citation, même si cette citation n'est pas forcément celle qui s'imposait.

De la même façon, la copie C40 a su recycler deux citations qui ne s'imposaient pas nécessairement dans l'article, mais qui participent habilement à construire une image lettrée du journaliste, grand admirateur du poète, capable de le citer à deux reprises. Et l'image de l'élève y gagne sans doute davantage que dans la copie C11, parce que les citations jouent un rôle véritablement argumentatif, en faisant avancer la démonstration. Ces deux citations vont d'ailleurs de pair avec une certaine recherche d'écriture, qu'elles semblent induire : la structure symétrique de la première se retrouve dans la fin du paragraphe ; et la métaphore de la seconde est suivie elle aussi d'une comparaison à la fin du second paragraphe. En même temps, à l'inverse des corrigés¹, aucune ne joue le rôle qu'on attendrait sans doute d'une citation dans ce contexte : montrer dans quelle mesure tel vers est plus ou moins réussi parce qu'il respecte (ou non) les règles de versification.

1. Cf. par exemple Dauvin (2005) : « “Je mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire !”, s'enorgueillit Hugo... Il l'a dit ! Il l'a fait ! Quelle passion dans les vers de son *Ruy Blas*, “ver de terre amoureux d'une étoile” ! Qui aurait imaginé le mot “ver de terre” dans une déclaration d'amour enflammée ? Et pourtant, je parie que ce vers – sans jeu de mot – restera dans les esprits pendant des siècles ! »

Le petit nombre de citations et leur analyse vont donc dans le même sens, à savoir la difficulté pour les élèves d'exploiter les citations en dehors d'une utilisation trop scolaire, qui ne leur permet pas de construire des images scripturales valorisantes, ou au contraire d'une utilisation trop peu scolaire, parce qu'ils ne comprennent pas les enjeux scolaires de l'écriture d'invention. Scolaire, non-scolaire, c'est toute l'ambiguïté de l'exercice qui se montre ici.

3.3.2. Les références

Si les citations peuvent paraître un exercice difficile, et tout particulièrement les citations de textes extérieurs au corpus, les références à des auteurs ou à des textes précis, notamment ceux étudiés durant l'année, semblaient être un des passages obligés de l'article. Or, là encore, les copies qui font des références précises ne sont pas si nombreuses. Et surtout, les copies qui se réfèrent à des auteurs autres que ceux du corpus ou ceux qui sont cités par Hugo sont encore plus rares : 5 sur 75¹.

Comment interpréter ce résultat ? Ce n'est pas une marque d'ignorance, puisque tous les élèves ont étudié au moins un poète dans l'année. On ne peut pas non plus dire qu'ils ont déjà tout oublié : le baccalauréat, y compris l'EAF, est l'occasion de révisions, voire de bachotage, et il est impossible de penser qu'aucun n'a rien appris ni rien révisé. La conclusion qui s'impose est qu'ils n'ont pas jugé nécessaire de faire de citation ni de référence. Ils ne prennent donc pas en compte les attentes du genre scolaire, et en restent au genre social « article » : les références et les citations sont centrées sur Hugo, comme il est normal dans le cadre d'une polémique. Au contraire des élèves, les enseignants qui ont rédigé les corrigés des annales font de multiples références, citations et allusions à divers auteurs².

Il n'est pas possible d'être exhaustif sur la façon dont les élèves font ces références : j'ai donc choisi d'examiner l'intégralité d'une des 5 copies³ contenant des références extérieures au corpus, qui permet de voir à l'œuvre les tiraillements entre le genre scolaire et le genre social demandé, tiraillements qui ont des effets de *brouillage* sur les images scripturales.

1. Il s'agit des auteurs suivants : Baudelaire (2), Aragon, Verlaine, Tirso de Molina, Aloysius Bertrand, Apollinaire, Prévert, Cendrars et Larbaud. Cf. aussi le tableau récapitulatif (annexe 34).

2. L'un des corrigés (Dauvin S. et J., 2005) explicite d'ailleurs certaines de ces références dans de multiples notes de bas de page (13 au total), tout en précisant que ces notes n'ont pas à figurer dans la copie.

3. Pour les autres copies, je donne en annexe 35 les passages contenant les références.

(C2) La liberté poétique

Aujourd'hui encore la poésie est soumise à des règles. Cela ne doit pas durer !

On est dans une démocratie ? On a acquis la liberté d'expression ? Alors ! pourquoi les poètes n'auraient pas le droit d'exprimer librement, sans règles contraignantes ? Même si de notre temps les poètes ne sont pas très populaires, ils voient des choses que nous ne voyons pas. À travers une fenêtre, ils peuvent nous dévoiler des événements que nous n'aurions pas vus. Comme dans les fenêtres de Baudelaire. Il nous raconte ce qu'il voit à travers une fenêtre fermée : une femme triste, seule, vieille... et refait son histoire.

La poésie est un moyen de s'exprimer. Elle permet aux poètes d'exorciser des faits douloureux et de les partager. Comme dans « Demain dès l'aube » où le poète raconte la mort de sa fille. Pour raconter une histoire, on n'a pas besoin de respecter les règles ! Une poésie doit être compréhensible par tous. Comme ici cette situation peut être vécue par quelqu'un et qu'il n'arrive pas à en parler.

La poésie est importante, elle sert à passer un message. Par exemple Ballade de celui qui chante dans les supplices. Ici Aragon raconte l'histoire de son ami Péri, pendant la résistance. Celui-ci est mort pour sauver ses amis. Ces poètes nous aident à prendre conscience de ce qui se passe. Ils disent la vérité. Il ne faut donc pas handicaper la poésie avec des règles.

Les poètes sont libres, la poésie doit l'être aussi. La poésie est vitale pour l'homme. Si on empêche qu'elle se développe, le monde sera perdu, basculera vers le mensonge, l'oubli, le mal.

Poésie blanche, poésie vole, poésie : Libre.

A.B.

Le cadre du texte appartient au genre de l'article : titre, sous-titre, signature, mais aussi ouverture et clôture du texte, l'image est plutôt celle d'un scripteur revendicatif, qui prend à parti son lecteur dès l'entrée (par les questions rhétoriques), mais qui le quitte sur une note plus poétique, mettant en quelque sorte à l'épreuve de son texte la liberté qu'il réclame. En revanche, l'image qui se dégage du reste du texte est beaucoup plus sage, voire plus scolaire – loin en tout cas de la polémique demandée par le sujet : trois paragraphes (et trois arguments donc, selon les normes des écrits scolaires), des arguments conventionnels et énoncés très sagement (on pourrait presque se trouver dans le cadre d'une dissertation), sans beaucoup d'autre trace énonciative qu'un point d'exclamation dans le deuxième paragraphe. Même les « nous » qui jalonnent le propos sont conventionnels et ne semblent pas véritablement se référer à la situation d'énonciation non-scolaire (l'article), mais plutôt à une énonciation scolaire maladroite. L'image est ainsi brouillée, comme si le journaliste révolté était obligé de faire taire momentanément sa révolte pour pouvoir faire des références littéraires, ou comme

si le scripteur-élève prenait le pas sur le scripteur-journaliste lorsqu'il s'agit justement de faire son métier d'élève et de construire une image de *lecteur*.

L'image scripturale hésite donc entre deux postures, l'une moins scolaire mais qui reste cantonnée aux marges, et l'autre plus scolaire qui est la seule habilitée à citer et à faire des références : la lecture et la culture paraissent ainsi plutôt connotées comme des activités *scolaires*.

Il faut pour conclure souligner tout d'abord un paradoxe de l'écriture d'invention : voici un genre scolaire qui ne s'accommode pas d'images scripturales scolaires. C'est une donnée que les élèves ont dans l'ensemble assez bien intégrée dans le corpus étudié, mais aux dépens le plus souvent des savoirs scolaires, comme s'ils étaient inconciliables avec les images construites.

Il faut aussi revenir sur une des raisons d'être de l'écriture d'invention : autoriser d'autres pratiques d'écriture que les écritures commentatives et dissertatives, et d'autres rapports à l'écriture. De ce point de vue, l'analyse des copies montre à quel point un nombre non négligeable d'élèves (dont les deux dernières copies présentées, par exemple) s'engouffrent dans l'espace qui leur est ainsi ouvert, faisant montre de capacités à jouer avec la langue et les images, qui n'est pas sans évoquer *La tentation du littéraire* mise en évidence par Marie-Claude Penloup (2000) chez les scripteurs ordinaires. La question qui se pose alors est celle des conditions de l'apprentissage et de l'évaluation de ce rapport à l'écriture littéraire.

Conclusion

L'écriture « d'invention », telle qu'elle est définie dans les textes officiels et actualisée dans les sujets des manuels ou de l'EAF, entretient donc avec les genres (littéraires et non littéraires) des liens privilégiés. Elle est en effet nettement articulée aux genres littéraires et argumentatifs étudiés au lycée dans le cadre du programme de la classe de première et de seconde.

Mais cette articulation de l'écriture d'invention et des genres n'est pas sans ambiguïté ni paradoxe. Le statut des genres est tout d'abord ambigu : ils offrent certes une des finalités de l'exercice, puisqu'il s'agit de les découvrir ou d'en évaluer la maîtrise et la connaissance¹.

1. Dans la définition institutionnelle de l'écriture d'invention, l'écriture est donc ainsi subordonnée à la lecture littéraire, dans une vision très traditionnelle de l'interaction lecture-écriture : cf. Daunay et Denizot, 2003.

Mais l'écriture d'invention veut à la fois servir à construire des savoirs sur les genres, et servir à les évaluer, ce qui constitue une première ambivalence, qui, pour être répandue dans l'univers scolaire, n'en est pas moins réelle.

Le statut de l'écriture des genres est tout aussi ambigu : l'écriture d'invention se définit par opposition aux écritures de glose incarnées par le commentaire et la dissertation, et les genres fournissent des textes modèles ou des « hypotextes », dans le cas de pratiques d'écritures hypertextuelles ; pourtant, l'écriture d'invention est bien souvent à la fois hypertextuelle *et* métatextuelle, ce qui constitue un deuxième paradoxe.

D'autre part, à un autre niveau, l'écriture d'invention s'inscrit dans la tradition de la rhétorique scolaire, qui reconfigure des genres littéraires en genres textuels scolaires : elle emprunte en partie à ces genres de la rhétorique que sont par exemple le portrait, le discours ou la lettre. Elle y ajoute, comme on l'a vu, bien d'autres genres issus d'autres domaines discursifs (la presse, notamment). Et cela constitue un troisième paradoxe, puisque l'écriture d'invention, qui se voulait dans sa première définition essentiellement littéraire¹, est à la fois réécriture des genres littéraires au programme (transposition et imitation), et en même temps écriture de genres non littéraires.

Enfin, une dernière difficulté tient au fait que la maîtrise du genre à (re)produire est en réalité souvent secondaire, et que l'écriture d'invention repose ainsi sur un dernier paradoxe, l'écriture *scolaire* de genres *non scolaires*, qui vient compliquer son enseignement et son apprentissage.

Sylvie Plane (2001) a bien montré comment les nouveaux programmes, malgré les apparences, ne changeaient pas grand chose au traditionnel primat de la lecture au lycée.

1. « L'écriture d'invention constitue, en même temps, un contact avec l'expérience littéraire de l'écriture : de même qu'en arts, les lycéens ont une expérience, si modeste qu'elle soit, du dessin, de la peinture ou de la musique, en sciences, des expériences, en philosophie, de la réflexion sur les concepts, il est bon qu'en littérature il y ait une expérience de l'écriture, modeste, humble même, mais sensible. » *Accompagnement des programmes de seconde et première* (2002, p. 89).

CONCLUSION

Nous avons donc envisagé dans cette dernière partie les usages des genres dans la discipline, à travers deux grands types de pratiques disciplinaires, pratiques de lecture et pratiques d'écriture.

L'étude de la scolarisation des romans de Balzac montre que la visibilité scolaire d'un genre tient essentiellement aux usages disciplinaires que l'on peut en faire, et non à des considérations esthétiques voire scientifiques. Les romans de Balzac sont entrés à l'école grâce à quelques portraits ou quelques scènes édifiantes, qui s'inscrivaient dans une tradition scolaire qui les légitimait. Puis le réalisme scolaire et la mise en place de l'enseignement de la composition française ont servi de cadre à la scolarisation de Balzac, au point de le réduire à un « genre réaliste » en grande partie inventé par l'école. Plus largement, à toutes les époques, les extraits de Balzac proposés en lecture par les manuels sont ceux qui correspondent à des finalités propres à la discipline, et qui s'adaptent le mieux aux pratiques lectorales et scripturales. Chaque configuration disciplinaire construit ainsi ses vulgates balzaciennes, dominées par quelques romans et quelques passages emblématiques, et fabrique ainsi des Balzac enseignables. On retrouve d'ailleurs un phénomène identique concernant les productions génériques à l'école : de la même façon que les auteurs sont mis au service de la discipline, les genres textuels produits à l'école n'ont pas réellement d'existence autonome, mais sont mis au service des finalités disciplinaires. Un même genre peut ainsi avoir plusieurs usages : la pratique du discours, par exemple, est un exercice de rhétorique dans une configuration disciplinaire tournée vers la rhétorique ; lorsque la discipline se tourne vers la lecture, la pratique du discours vise des compétences lectorales, proches de la dissertation.

Enfin, l'écriture d'invention, récemment introduite dans les programmes du lycée, permet de revenir sur les usages des genres en matière de production textuelle. La généalogie de l'écriture d'invention est complexe : elle est en tension entre des traditions divergentes d'hypertextualité et de métatextualité ; elle est héritière de pratiques scolaires traditionnelles

ainsi que de pratiques scolaires d'écriture « créative » plus récentes. L'écriture d'invention vise une production de genres non scolaires (littéraires ou non). Mais elle tend, notamment sous l'influence du baccalauréat, à devenir un nouveau genre scolaire, à l'instar – et sans doute sous l'influence – de la dissertation et du commentaire. Une analyse d'un corpus de copies de l'EAF montre d'ailleurs l'écart qui existe entre les attentes scolaires et les productions des élèves : les images scripturales construites par les élèves sont davantage tournées vers le genre textuel social (un article de presse) que vers le genre scolaire (un discours argumentatif, voire dissertatif, sur la poésie), qui est finalement très peu investi.

Conclusion générale

Et avec cette muflerie intermittente qui reparaissait chez lui dès qu'il n'était plus malheureux, et que baissait du même coup le niveau de sa moralité, il s'écria en lui-même : « Dire que j'ai gâché des années de ma vie, que j'ai voulu mourir, que j'ai eu mon plus grand amour, pour une femme qui ne me plaisait pas, qui n'était pas mon genre » !

Marcel Proust (1919/1954), *Du côté de chez Swann*, p. 382.

Pour résumer en peu de mots la thèse qui sous-tend ce travail, il est possible de la formuler ainsi : les genres littéraires et textuels en usage à l'école sont des constructions disciplinaires, qui servent différentes finalités selon les configurations disciplinaires. Ils sont le résultat d'un travail de *scolarisation*, terme qui recouvre différents phénomènes (transposition, secondarisation, reconfiguration et/ou création). Ce sont donc à l'école des notions instables, aussi bien dans leur définition, qui peut être articulée à différents paradigmes (particulièrement la rhétorique, la poétique, l'histoire littéraire et les théories linguistiques), que dans les corpus qui les actualisent (le corpus scolaire de la tragédie classique par exemple a subi des variations importantes selon les époques, et peut ainsi être construit de différentes manières) ou que dans les usages (scripturaux et lecturaux, par exemple) que l'on peut en faire. Il existe de ce fait des « formes scolaires » des genres, qui vont des *variantes* scolaires des textes (celles que fabriquent par exemple les manuels lorsqu'ils élaborent des morceaux choisis), aux créations disciplinaires à proprement parler (les « morceaux de composition » héritiers de la rhétorique qui deviennent des genres disciplinaires de production textuelle). La *visibilité* scolaire de certains genres (l'autobiographie par exemple, mais aussi la biographie, le « roman réaliste », etc.) est fonction des époques et des usages que l'on peut en faire, mais est également corrélée à une forme particulière de contextualité que je nomme *amphitextualité*, et qui désigne les relations qu'un texte entretient avec les autres textes *posés à côté de lui*, dans les manuels, les groupements de textes, et plus généralement dans les pratiques disciplinaires. Ces phénomènes d'amphitextualité permettent de décrire par exemple la scolarisation d'un genre comme la tragédie classique, dont le corpus et la définition sont reconfigurés selon les usages que l'on veut en faire, et donc selon les textes dont elle est

rapprochée : modèles de discours rhétorique, tragédies de Corneille ou tragédies antiques, chaque amphotextualité remodèle le genre.

Il convient dans cette conclusion de revenir sur les points essentiels de la recherche, et de rassembler les réponses, élaborées tout au long de ce travail, aux questions posées dès l'entrée, sur la construction disciplinaire des genres en tant qu'objets d'enseignement ainsi que sur leurs fonctions et leurs usages. Ces réponses me conduiront à reformuler les hypothèses qui sous-tendaient ce travail, ainsi que les concepts élaborés, avant d'évoquer les pistes de travail ouvertes par cette recherche. Chemin faisant, je pointerai tant les apports de ce travail que ses limites et ses silences.

Transposition et/ou construction des savoirs scolaires

La question de la transposition et/ou de la construction des objets scolaires est l'un des fils directeurs de ce travail, qui s'inscrit donc dans un débat important dans le champ des didactiques et que l'on pourrait ainsi résumer : les savoirs scolaires sont-ils *transposés* ou *fabriqués* par l'école ? La *transposition didactique*, modèle élaboré en didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985/1991)¹ et qui a fait l'objet de multiples publications et discussions (notamment Arzac, Chevallard, Martinand et Tiberghien, 1994 ; Schneuwly, 1995 ; Joshua, 1997 ; *Pratiques*, 1998 ; Reuter, 2007a), centre son approche sur les *savoirs* à l'intérieur d'un système didactique constitué triangulairement en trois pôles (enseignant, élèves, savoirs), et distingue savoirs *savants*, à enseigner et enseignés. La *transposition* est « le “travail” qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985/1991, p. 39). Les propositions de Chevallard ont notamment été discutées dans le cas des disciplines fondées sur des *savoir-faire* (la technologie, l'éducation physique et sportive) et/ou des compétences langagières (comme le français) plutôt que sur des *savoirs* : Jean-Louis Martinand (1986) a ainsi avancé le concept des *pratiques sociales de référence*, et Samuel Joshua (1997) celui de *savoirs experts*, pour essayer de rendre compte de la diversité des savoirs de référence². Cela dit, reconnaître l'existence de savoir-faire ou de pratiques sociales n'invalide pas nécessairement la théorie de la transposition, comme l'a montré Bernard Schneuwly (1995), qui défend l'idée que « tout enseignement vise en dernière instance toujours des savoir-faire »,

1. Il emprunte le concept au sociologue Michel Verret (1975), qui montre que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (p. 140, cité par Bronckart et Plazaola Giger, 1998, p. 35).

2. On peut ajouter les *savoirs pragmatiques* (Conne, 1992) et les *savoirs empiriques* (Verret, 1975).

CONCLUSION GÉNÉRALE

mais que savoir-faire ou pratiques de référence sont toujours des *savoirs*, qui sont « la condition de l’«enseignabilité» » (p. 52-53) :

Ce n’est jamais la pratique en tant que telle – de l’écriture, du dessin, du chant ou du calcul – qui devient objet d’enseignement, mais le savoir de l’écriture, du dessin, du chant ou du calcul. Pour être enseigné, un objet doit être su, sinon nécessairement dans le sens de savoir chanter au moins dans le sens de savoir ce qu’est chanter ; sinon dans le sens de savoir écrire au moins dans le sens de savoir ce qu’est écrire.

Une autre approche des savoirs scolaires est possible, à la suite des travaux de l’historien André Chervel, qui a notamment montré dans son *Histoire de la grammaire scolaire* comment l’école a *fabriqué* la grammaire scolaire, pour « apprendre à écrire à tous les petits Français » (comme l’indique le sous-titre de son livre), c’est-à-dire essentiellement pour enseigner l’orthographe française aux écoliers de l’école primaire du début du XIX^e siècle (Chervel, 1977, p. 26) :

On se représente généralement la grammaire scolaire comme une variante, une vulgarisation, une formulation simplifiée des ouvrages mis à la disposition du grand public ou des productions savantes. C’est là une vision erronée. Dès le départ avec Lhomond, mais beaucoup plus nettement à partir de 1820, elle se présente comme un courant grammatical spécifique, aux lignes propres, dont les contours didactiques vont déterminer peu à peu des articulations particulières, des excroissances insoupçonnées, et bientôt même une théorie syntaxique originale.

Les propositions de Chervel, reprises et généralisées dans ses travaux ultérieurs (notamment 1988/1998 ; 1998 ; 2005), rejoignent en partie certaines thèses de sociologues de l’éducation, qui avancent quant à eux le concept de *forme scolaire* (Vincent, 1980 et 1994), et envisagent les savoirs scolaires (c’est-à-dire les savoirs enseignés) comme une forme *spécifique* de savoirs, propres à la forme scolaire, et propres de ce fait aux sociétés dominées par la forme scolaire¹, l’école et la pédagogisation des relations sociales étant liées, expliquent-ils, à la constitution de *savoirs scripturaux* objectivés, formalisés et codifiés (concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l’enseigner).

Concernant le genre, la distinction entre *transposition* et *construction* n’est pas aussi simple à faire qu’elle en a l’air : l’essentiel de mon travail tend à montrer que les genres sont des *constructions* scolaires, tant le concept d’ailleurs que les différents corpus génériques, mais il est indéniable par ailleurs que les genres – concept et corpus – *se réfèrent*, au moins

1. Il peut même exister des savoirs de forme scolaire en dehors de l’école : la forme scolaire est une forme sociale, qu’il faut distinguer de l’institution scolaire. Comme le montrent Guy Vincent, Bernard Lahire et Daniel Thin (1994), la forme scolaire ne s’arrête pas aux portes de l’institution scolaire, tandis que l’institution scolaire peut être traversée par des formes sociales différentes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

partiellement, à des savoirs extrascolaires – et souvent « savants », pour le dire en termes chevallardiens. Toute la question est de savoir de quelle nature est cette « référence », et si les frontières entre transposition et construction sont étanches. L'opposition entre transposition et construction est intéressante, en ce qu'elle permet de *penser* les objets scolaires, et donc de les dénaturer. Mais on peut aussi se demander dans quelle mesure elle ne caricature pas en partie des positions plus complexes : Chevallard évoque l'existence, « plus souvent qu'on pourrait le croire », de « véritables *créations didactiques*, suscitées par les “besoins de l'enseignement” » (1985/1991, p. 39 ; c'est lui qui souligne) ; et Chervel fait référence aux travaux de Chevallard pour étayer sa thèse de l'autonomie des disciplines¹.

Cela dit, ce qui se joue entre ces deux modèles n'est pas tant l'opposition en elle-même entre transposition et construction que ce que vise chacune de ces théories. Or, là où Chevallard s'intéresse principalement aux *savoirs*, en tant que ce troisième pôle du triangle didactique a été, dit-il, « si curieusement oublié », masqué par « la trop fameuse “relation enseignant/enseigné” » (1985/1991, p. 14), les recherches de Chervel concernent tout d'abord les *disciplines scolaires* et leur histoire, dont les savoirs, souligne-t-il (1988/1998, p. 25) ne sont que l'une des composantes :

L'enseignement scolaire est cette partie de la discipline qui met en œuvre les finalités imposées à l'école, et provoque l'acculturation conforme. La description d'une discipline ne saurait donc se limiter à la présentation des contenus de l'enseignement, qui ne sont que les moyens utilisés pour parvenir à une fin.

Il ne s'agit donc pas tant d'essayer de concilier ces deux approches que de se demander ce que chacune permet de voir ou de ne pas voir dans la genèse des objets scolaires – et particulièrement de ces objets disciplinaires que sont les genres littéraires et textuels. Or, comme je l'ai montré à partir de l'exemple de la tragédie, poser l'hypothèse que le « genre littéraire théâtral » est une construction scolaire, avec ses propres *finalités* – mais aussi ses propres codifications et formalisations et son propre corpus – et non une simple transposition de savoirs savants voire de « pratiques de référence », permet, par exemple, de problématiser différemment l'écart entre l'objet scolaire « théâtre » ou « tragédie classique » et l'objet littéraire, culturel, artistique et social du même nom. Certes, il y a concernant la tragédie et le théâtre des pratiques et des savoirs extérieurs à l'école, et qui sont en partie transposés, qu'il

1. Cf. Chervel, 1988/1998, p. 15 (une note en fin de chapitre renvoie à l'ouvrage de Chevallard) : « On a montré que certains concepts mathématiques introduits il y a vingt-cinq ans dans le premier cycle du secondaire n'ont pas grand-chose de commun avec leurs homonymes savants qui leur ont servi de caution : du savoir savant au savoir enseigné, les didacticiens des mathématiques mesurent aujourd'hui l'écart ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

s'agisse de pratiques scéniques, de concepts universitaires comme le tragique ou de notions d'histoire littéraire ; et l'on pourrait étudier l'«*apprêt didactique*» et «*la mise en texte*» (selon les expressions de Chevallard, 1985/1991, p. 58) de ces savoirs savants, notamment dans les programmes et les manuels. Le travail que j'ai fait à propos des extraits de Balzac sélectionnés et adaptés par les manuels relève d'ailleurs en partie de cette approche, de même qu'en relèvent l'étude de la scolarisation de l'autobiographie et des genres biographiques ou, plus ponctuellement, de la théorie évolutionniste ou des théories linguistiques. De ce point de vue, le modèle de la transposition permet d'interroger et d'analyser des phénomènes longtemps occultés tant les savoirs scolaires peuvent sembler évidents et quasi transparents.

Cependant, si le modèle de Chevallard offre une approche renouvelée des objets scolaires, il laisse davantage en friche une question posée pourtant par l'auteur dès la première édition de son ouvrage : «*pourquoi la transposition didactique ?*». On connaît la réponse de Chevallard, aussi séduisante que provocante (*id.*, p. 26) : l'école doit protéger la légitimité de son projet d'enseignement, en proposant des savoirs à *bonne distance* des savoirs «*savants*» et des savoirs «*des parents*», c'est-à-dire suffisamment proches des premiers pour ne pas encourir le désaveu des spécialistes, et suffisamment éloignés des seconds pour ne pas apparaître trop banals ; or, continue-t-il, cette distance est peu à peu «*érodée*» : «*le savoir enseigné s'use*» et devient incompatible avec son environnement, qu'il s'agisse des savants ou des parents (*ibid.*, p. 27 ; c'est lui qui souligne) :

Pour rétablir la compatibilité, un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau *resserre la distance avec le savoir savant*, celui des spécialistes ; *et met à distance les parents*. Là est l'origine du processus de transposition didactique.

Cette idée de la «*distance*» est sans doute une piste à explorer, et qui permettrait sans doute des analyses intéressantes de la notion même de genre, tant le concept semble justement à égale distance entre des savoirs communs et des savoirs savants, et tant il oscille régulièrement entre concept disciplinaire et outil paradisciplinaire, voire protodisciplinaire.

Mais, à cette question des finalités et des enjeux, les travaux de Chervel offrent des réponses qui me semblent permettre de mieux comprendre ce qui se joue dans la scolarisation des genres littéraires et textuels. Chervel (1988/1998) pose en effet que les disciplines d'enseignement sont des créations originales de l'école qui ont une double finalité : *instruire* mais aussi *acculturer* les jeunes générations, et qu'elles fonctionnent donc comme des «*médiatisations*» «*mise[s] au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale*»

CONCLUSION GÉNÉRALE

(p. 33) ; il ajoute que cette culture scolaire tend à s'autonomiser pour devenir une culture spécifique et originale, « qui ne manque pas d'investir à son tour », dit-il (2005, p. 84), la culture de la société globale. Or cette entrée par les finalités disciplinaires offre un cadre théorique qui m'a permis de décrire et d'analyser des phénomènes que le modèle de la transposition didactique laissait dans l'ombre, qu'il s'agisse par exemple de la reconfiguration des genres rhétoriques en genres disciplinaires, de celle des « textes anciens » en « textes fondateurs », ou encore de la scolarisation des romans de Balzac et des tragédies classiques, scolarisation qui ne peut être réduite à une transposition tant elle conduit à reconstruire les corpus au gré des configurations disciplinaires. Dans tous ces cas en effet, les genres sont reconfigurés pour servir les finalités disciplinaires et/ou scolaires¹ : former les classes dirigeantes d'autrefois par des genres scripturaux spécifiques, créés à partir de l'héritage rhétorique ; rassembler les élèves actuels autour d'une culture fondatrice commune, à travers la lecture d'un corpus en voie de stabilisation, les « textes fondateurs » ; sélectionner des Balzac ou des Racine « enseignables », qui puissent, selon les configurations disciplinaires, servir de modèles d'écriture ou de lectures édifiantes, ou servir à construire des savoirs culturels (littéraires ou d'histoire littéraire notamment) jugés indispensables ; etc. Constructions de genres scripturaux (la « narration » scolaire, l'écriture d'invention), de genres littéraires (le « roman réaliste », la « tragédie classique ») ou reconstruction de corpus génériques (le roman balzacien ou la tragédie racinienne scolarisés à telle ou telle époque), tous ces objets disciplinaires sont devenus des objets autonomes, dont l'objectif n'est pas nécessairement de vulgariser des savoirs savants, mais de servir des finalités proprement scolaires². C'est donc pour décrire ces phénomènes de constructions d'objets scolaires à partir d'objets extrascolaires déjà existants que j'ai parfois utilisé, à la suite de Kuentz (1972) et de Chervel (2006)³ le terme de « scolarisation », qu'il faut entendre comme un terme général, non marqué

1. Des finalités comme l'éducation morale ou la formation d'une culture ne sont pas propres à la discipline, mais plutôt à certaines époques et à ce qu'on pourrait appeler des « configurations scolaires ».

2. Qui peuvent d'ailleurs ensuite informer la culture de la société globale : on connaît l'histoire de la réception des auteurs tragiques, que rappelle Chervel (2005), soulignant que nous ne connaissons plus désormais de l'œuvre d'Eschyle que les 7 pièces (sur près de 80) autrefois réunies dans un recueil à usage scolaire, qui a protégé et sauvé une partie de l'œuvre d'Eschyle en même temps qu'il a contribué à la filtrer. De la même manière, et même si l'œuvre complète de Balzac est actuellement facilement accessible, il n'en reste pas moins que les romans les plus répandus – et donc les plus connus – sont ceux qui appartiennent à la culture scolaire : il n'est pas forcément facile de trouver des éditions isolées et bon marché des romans (ou nouvelles) moins célèbres.

3. Cf. *supra*, p. 23, note 1.

axiologiquement¹, et qui peut recouvrir aussi bien des processus transpositifs que des phénomènes de secondarisation, de reconfiguration, voire de véritable création².

Secondarisation et reconfiguration

Ce sont donc ces phénomènes de scolarisation qui sont au cœur de ma recherche, et sur lesquels je vais maintenant revenir : j'ai en effet analysé les genres littéraires et textuels qui sont à l'école des objets d'enseignement et d'apprentissage en montrant qu'ils sont généralement le résultat de deux processus qui ne sont pas exclusifs l'un de l'autre : la *secondarisation* et la *reconfiguration*.

La *secondarisation*³ décrit la transformation de genres scolaires et/ou extrascolaires déjà existants en nouveaux objets disciplinaires. Elle conduit à la création de nouveaux genres (des genres « seconds ») à partir de genres « premiers » déjà existants, par une sorte de « dérivation », si l'on peut dire : on transforme et adapte un genre déjà existant (le portrait, le discours, la dissertation) en un genre disciplinaire autonome avec son fonctionnement et ses finalités propres⁴. La discipline *français* a ainsi inventé des genres disciplinaires spécifiques, à usage scriptural comme ceux que je viens de citer, mais aussi à usage lectural comme les textes fondateurs ou le biographique. Dans tous ces cas, c'est l'école qui devient le nouvel ancrage socio-historique de ces genres, qui acquièrent une existence autonome, au point d'ailleurs d'influencer parfois à leur tour la culture de la société globale. Claude Abastado (1981) a ainsi montré, à partir d'une étude de faits divers dans différents journaux, que les modèles scolaires hérités de la composition française sont flagrants dans les textes de presse, pour des raisons qui tiennent à l'efficacité recherchée⁵ :

1. C'est en cela sans doute que l'emploi que j'en fais se démarque le plus de Kuentz, qui voulait désigner ainsi des phénomènes qui lui paraissaient condamnables. Comme le fait remarquer Bertrand Daunay (2007b, p. 144-145) à propos de la critique des manuels dans les années 1970-1980, « le règne de l'*extrait* dans les manuels est conçu comme un symptôme, non comme un dispositif scolaire spécifique ».

2. Il recouvre donc également ce que certains (cf. Collinot et Petiot, 1998) ont nommé la « manuélisation », qui me semble être une des formes particulières de la scolarisation.

3. Cf. aussi p. 13, note 2.

4. L'idée de la *secondarisation* me paraît préférable à la distinction opérée par Schneuwly (2007b) entre *genres scolaires* (la description, la narration, la dissertation) et *genres scolarisés* (adaptations et transformations des genres existants) : il me semble que les « genres scolaires » sont d'anciens genres scolarisés, lesquels tendent à devenir « scolaires » et/ou à être à nouveau scolarisés. Plutôt que de parler du « mélange extrêmement complexe de genres *scolaires/scolarisés* » (*id.*, p. 18), je préfère parler d'un *processus* toujours susceptible de se mettre en marche, qui brouille sans cesse la frontière entre « scolaire » et « scolarisé ».

5. Sur les modèles scolaires, cf. les travaux fondateurs de Renée Balibar (1974 et 1985). Abastado s'en tient à la presse, parce que, dit-il, les relations entre la pratique scolaire et la littérature sont plus complexes. Mais la thèse de la contamination des genres littéraires par les genres scolaires est au cœur de l'ouvrage de Robert Grandroute (1983), qui montre comment ce qu'il nomme le « roman pédagogique » (de Fénelon à Rousseau) a contaminé les

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le mimétisme des messages des médias s'explique, non par la facilité, mais par l'efficacité. Car les lecteurs sont familiarisés avec ces formes de descriptions, de récits, de portraits, d'analyses morales... pour les avoir eux-mêmes pratiquées à l'école ; elles correspondent à des habitudes ; elles paraissent « naturelles » ; elles s'auréolent en plus du prestige de la « bonne copie » ; elles rendent donc les messages plus limpides et plus crédibles.

On pourrait d'ailleurs faire sans doute la même remarque à propos du modèle de la dissertation scolaire, qui informe bon nombre d'écrits sociaux, et étudier les influences des productions et des genres scolaires sur les genres sociaux.

La *reconfiguration* est un concept souvent employé actuellement dans les sciences humaines et qui emprunte au domaine de l'informatique une métaphore venue de la géographie (la configuration d'un lieu), permettant de décrire le caractère malléable de certains objets : configurer ou reconfigurer un ordinateur, ce n'est pas seulement installer du matériel et des logiciels, c'est agencer et éventuellement personnaliser l'ensemble, de façon plus ou moins originale, selon les besoins et/ou les préférences de l'utilisateur. Les processus de reconfiguration que j'ai décrits dans ce travail sont ceux qui recomposent et réorganisent des genres littéraires et textuels pour leur donner de nouvelles formes et de nouveaux enjeux. Ce sont des *processus*, c'est-à-dire qu'il faut envisager la reconfiguration comme susceptible de n'être jamais complètement stable ni achevée : tel genre peut ainsi être reconfiguré plusieurs fois, dans diverses configurations disciplinaires. Les reconfigurations peuvent souvent donner lieu à de véritables *créations*, la discipline élaborant des genres qui lui sont propres et qui servent ses finalités d'enseignement et d'apprentissage : le biographique au lycée et les textes dits « fondateurs » au collège en sont des exemples récents ; le « roman réaliste » et la « tragédie classique » ont quant à eux déjà été reconfigurés à plusieurs reprises.

Secondarisation et reconfiguration s'accompagnent d'un travail disciplinaire spécifique pour *adapter* les genres à la forme scolaire et disciplinaire – les *scolariser* – et ce travail peut prendre plusieurs aspects, qui ne sont en rien exclusifs les uns des autres, mais qui au contraire sont constamment intriqués.

autres romans (p. 957) : « [I] nous a paru intéressant d'étudier comment, à partir des années 1728-1730, le roman pédagogique pouvait se retrouver dans le cadre de fictions autres que la fiction type du *Télémaque*, c'est-à-dire celle de l'héritier présomptif du trône. À une époque où [...] le roman ne constitue pas un genre reconnu et codifié et où les différentes formes romanesques restent très souples et pour ainsi dire ouvertes, il n'est pas surprenant que le *Télémaque*, en raison de son immense prestige, ait plus ou moins "informé" des œuvres romanesques se rattachant à des lignées diverses. Le roman pédagogique semble ainsi contaminer le roman de carrière mondaine (Prévoist), le roman de l'ascension sociale (Marivaux), le roman d'aventures galantes ou libertines (Crébillon). Ce faisant, il tend lui-même à se mettre en question ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

On peut tout d'abord relever un travail de *sélection*, qui opère notamment sur les corpus de textes, et qui a été souvent évoqué en ce qui concerne les « morceaux choisis » ; la sélection fonctionne également comme un filtre, qui ne retient que ce qui sert les finalités disciplinaires : on l'a vu par exemple, à propos de la tragédie classique, dans les choix opérés par les manuels et les discours tenus, qui sélectionnent tantôt un Racine rhéteur, tantôt un Racine édifiant, tantôt un Racine « peintre des passions », tantôt un Racine « tragique », le même extrait pouvant être convoqué pour illustrer l'une ou l'autre de ces facettes du genre ; on l'a vu aussi à propos de la scolarisation de Balzac, et de la construction de différentes vulgates scolaires balzaciennes selon les configurations disciplinaires.

Il faut ajouter également un travail de *synchrétisation*, qui conduit à amalgamer des cadres et des traditions parfois diverses, pour construire un nouveau paradigme disciplinaire : le modèle scolaire du genre emprunte, selon les époques, autant à ces cadres traditionnels que sont la rhétorique et la poétique qu'à l'histoire littéraire ou aux sciences du langage. Le travail de synchrétisation peut également concerner des exercices et des pratiques disciplinaires¹ : c'est ainsi par exemple qu'un nouveau genre disciplinaire amalgamant pratique d'écriture hypertextuelle (rhétorique) et pratiques d'écriture métatextuelle (dissertative) est né au début du XX^e siècle (la dissertation « atténuée » des instructions de 1909 : cf. *supra*, p. 395) et a été récemment reconstruit dans certaines pratiques d'écriture d'invention (cf. le sujet de l'EAF 2005 analysé dans le chapitre 10). Ce travail de synchrétisation n'est jamais réellement achevé, les formes scolaires du genre se renouvelant régulièrement, comme on l'a déjà vu.

Cette synchrétisation s'accompagne parfois d'un travail de *redéfinition* qui peut aller jusqu'à l'occultation de l'ancien sens par le nouveau : c'est ainsi que la « narration » rhétorique est devenue « récit » au terme d'un long processus de digestion, tout comme la « dissertation » scolaire n'a plus grand chose à voir avec son ancêtre mondain (Viala, 1990).

Enfin, on peut distinguer un travail *transpositif*, particulièrement visible dans tout ce qui concerne les définitions et les délimitations mêmes du concept « genre » à l'aide des différentes théories « savantes », et qui constituent ce que j'ai nommé les « formes scolaires » du genre². C'est une forme de transposition que l'on a vu à l'œuvre également en ce qui

1. Le phénomène que je décris ici me semble pouvoir rendre compte de la création de la dissertation scolaire, dont Chervel (2005, p. 83) a montré qu'elle était liée à l'invention de l'explication de texte, « exercice annexe totalement original, et qui s'est avéré, dans les années 1880-1890, indispensable à la pratique de la dissertation littéraire ». Cf. aussi Chervel, 2006, p. 668-688.

2. Ce travail transpositif peut s'accompagner de réécritures, et s'apparenter à la redéfinition, évoquée *supra*.

concerne par exemple la scolarisation des romans de Balzac, à travers la pratique des extraits dans les manuels, qui constituent ce que j'ai appelé, à la suite de Balibar (1985) la « variante » scolaire du texte, élaborée pour répondre à des finalités disciplinaires¹.

Amphitextualité, visibilité et invisibilité

Il convient de faire une place à part au concept d'*amphitextualité* défini dans le chapitre 6 et qui vise à décrire les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes et les genres (cf. *supra*, p. 227 *sq.*). Comme je l'ai montré, cette question des solidarités disciplinaires me semble être une problématique essentielle à l'école, la forme scolaire tendant à procéder par découpage (des heures de cours, des programmes, des disciplines) et à *poser* les objets scolaires les *uns à côté des autres*, parfois de manière réfléchie (dans le cadre des progressions par exemple, qui peuvent également être un principe d'organisation des manuels), parfois de manière plus aléatoire (ne serait-ce que parce que les progressions sont rarement complètement cohérentes, et présentent généralement des discontinuités, ou, pour reprendre l'exemple des manuels, parce que tous les textes ne peuvent y être articulés entre eux). Or, dans le cas des genres textuels, ces phénomènes d'amphitextualité sont importants, parce que les textes et les genres, rarement isolés, sont ainsi pris dans des réseaux qui peuvent modifier le point de vue que l'on a sur eux. Je l'ai montré notamment à travers les classements dans les CDI, qui donnent à voir ou non certains genres (l'autobiographie, par exemple) en fonction de leur place, et donc en fonction de ce qui les accompagne. Ce concept d'amphitextualité a surtout été utile pour comprendre comment est construit et reconfiguré, selon les usages et les configurations disciplinaires, un genre comme la « tragédie classique » : prise dans des réseaux amphitextuels axés sur la rhétorique, l'histoire littéraire, les formes dramatiques ou les autres genres tragiques, la tragédie classique est définie et délimitée chaque fois de manière sensiblement différente, au point que ce genre apparemment immuable se révèle finalement d'une réelle instabilité disciplinaire. De la même manière, les amphitextes des extraits de Balzac dans les manuels scolaires dessinent par exemple tantôt un Balzac représentant du genre « roman réaliste », tantôt un Balzac appartenant au courant romantique, parfois même autour d'un même extrait.

1. C'est aussi ce que montre Sandrine Aeby Daghé (2008), à propos de ce qu'elle nomme (concernant un texte de Voltaire, *De l'horrible danger de la lecture*) les « phénomènes transpositifs à l'œuvre lors de l'insertion d'un texte littéraire [...] dans un manuel scolaire » : elle met en évidence le « projet didactique de l'éditeur scolaire » et conclut ainsi : « Ce qui semble primer, c'est la réalisation d'une tâche scolaire à partir du texte conformément aux exigences du manuel et non la compréhension du texte » (p. 198).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans tous les cas étudiés, l'amphitextualité est un phénomène contrôlé, même s'il n'est pas nécessairement explicité. Il serait possible de prendre en compte des amphitextualités plus aléatoires, notamment dans les manuels, pour essayer d'en comprendre les effets : si l'on s'en tient aux genres, il est clair par exemple que les « mauvais genres » sont banalisés et rendus plus légitimes par leur présence aux côtés de genres plus « nobles » ; et l'on peut se demander également quelle représentation du théâtre se construit pour les élèves, dans des chapitres de manuels qui ne lui sont pas spécifiquement consacrés, à travers des réseaux textuels qui privilégient généralement les genres narratifs : *poser* une tirade au milieu d'extraits de roman peut rendre invisible la spécificité du texte théâtral, si cette amphitextualité n'est pas un objet du travail¹. Mais ce concept peut aussi permettre d'interroger plus largement un certain nombre d'objets disciplinaires, voire scolaires, si l'on s'intéresse aux solidarités « amphitextuelles »² de certains exercices et/ou pratiques : pour en rester à la discipline *français*, Bertrand Daunay (2004) a montré par exemple qu'en 1969, lorsque sont définis de nouveaux exercices au baccalauréat, des solidarités unissent les deux exercices métatextuels que sont alors le commentaire et le résumé de texte ; ces solidarités disparaissent lorsque de nouvelles s'installent, cette fois entre le commentaire et l'explication de textes ; or cette nouvelle amphitextualité du commentaire accompagne une évolution et une redéfinition de l'exercice, qui vise désormais à évaluer un rapport au texte littéraire. Il serait intéressant de se demander de la même façon comment l'amphitextualité des exercices accompagne voire influence les redéfinitions et les reconfigurations des exercices et des pratiques scolaires. C'est une piste insuffisamment suivie dans cette recherche, mais qui aurait pu fournir une entrée pour travailler plus spécifiquement la question des exercices et des consignes liés aux genres, qui n'a été que très partiellement traitée, notamment dans la dernière partie.

Dans le cas des genres littéraires et textuels, l'amphitextualité fait apparaître assez nettement un phénomène évoqué dès l'introduction : nommer, définir et délimiter un genre, c'est tout d'abord poser un certain regard sur un texte. D'une certaine manière, les genres sont affaire de *point de vue*. Tel texte, selon le point de vue que l'on adopte, peut appartenir à tel ou tel genre, et tel genre, selon le point de vue que l'on adopte, peut être décrit comme tel autre genre. On l'a vu par exemple à propos de certaines œuvres et certains genres biographiques, comme le roman autobiographique par exemple, qui a pu, selon les finalités disciplinaires,

1. Par exemple dans les activités de « tri de textes » (cf. l'article essentiel de Claudine Garcia-Debanc, 1989).

2. Dans un sens imagé, puisqu'il faut alors étendre le concept à autre chose que des « textes » - extension qui ne va pas de soi et qu'il faudrait donc mettre à l'épreuve.

être considéré comme relevant du genre *roman* ou du genre *biographique*. Cela est sans doute valable d'ailleurs pour un grand nombre de notions (et pas seulement scolaires), qui prennent différentes formes selon la manière dont on les construit. Mais on peut rapprocher cette question du point de vue de ce que j'ai parfois appelé la *visibilité* et l'*invisibilité* des genres¹ : non seulement les genres – qu'ils soient littéraires, textuels, disciplinaires, etc. – sont des objets socio-historiques – et donc instables – mais le fonctionnement des objets scolaires fait que certains genres sont à certaines périodes *invisibles* à l'école, et que cette invisibilité ne va pas forcément de pair avec leur visibilité extrascolaire – littéraire ou universitaire, par exemple. On en voit un exemple assez frappant avec la biographie, genre très visible depuis longtemps en dehors de l'école, mais longtemps invisible dans les programmes et les manuels. Si la transposition de savoirs « savants » permet certes de légitimer et de rendre plus visibles certains genres, la visibilité scolaire de ces genres tient d'abord à l'usage scolaire qu'on peut en faire, comme on l'a vu à propos des genres biographiques, mais aussi à propos de la tragédie ou des romans de Balzac. Autrement dit, ce sont les changements des finalités disciplinaires qui conduisent à changer les objets scolaires, et/ou à les reconfigurer.

Discipline scolaire et configurations disciplinaires

Cette question du point de vue, si elle est intéressante pour approcher le genre, l'est d'ailleurs sans doute aussi pour approcher ce travail : la question des genres littéraires est un angle, un point de vue qui m'a permis d'aborder à la fois la constitution des savoirs scolaires et de leurs finalités, mais aussi la *discipline* et son histoire. Cette recherche, tout d'abord centrée sur les

1. Invisibilité n'est donc pas inexistance, et il ne s'agit donc aucunement de mettre en doute l'existence des genres : les positions nominalistes, celles d'un Blanchot (1959) ou d'un Croce (1904) par exemple, m'apparaissent comme spécieuses, même si c'est une constante tout au long du XX^e siècle que cette contestation radicale des genres littéraires, qui traverse toutes les avant-gardes, dadaïsme, surréalisme, et tenants de l'écriture « textuelle » dans les années soixante, avec le groupe Tel Quel notamment (pour toute cette période, cf. Canvat, 1999, p. 30-36), et qui trouve visiblement des échos dans un certain nombre de travaux récents sur le genre littéraire, mettant en avant les *Hybrides romanesques* (Bessière, 1988) ou *L'éclatement des genres au XX^e siècle* (Dambre et Gosselin-Noat, 2001). Ce refus des genres n'est d'ailleurs pas l'apanage du XX^e siècle, et l'on retrouve des positions assez semblables chez Victor Hugo, même si sa position vis-à-vis des genres est souvent ambivalente, parce qu'il les convoque en même temps qu'il les récuse. Romantiques ou avant-gardistes, ces discours ont nettement un point commun, souvent souligné par les critiques : ils s'inscrivent dans une conception de la littérature héritée des romantiques qui voit dans le refus des genres et dans leur disparition un signe de modernité. Molino (1993, p. 23) nomme justement « régime de la modernité » ce régime de fonctionnement du champ littéraire sous lequel nous sommes encore aujourd'hui, qui se caractérise par la recherche constante de l'innovation et le désir de se couper de la tradition, et qui veut donc se débarrasser des genres « hérités ». Mais, comme le fait remarquer Todorov (1987, p. 29), ce ne sont pas tant les genres qui disparaissent que les « genres-du-passé », remplacés par d'autres. Maingueneau (1990/2001, p. 122) rappelle d'ailleurs combien il est faux de penser que les seules œuvres qui se soumettent à leur genre sont des œuvres médiocres, et qu'échapper à son genre serait l'apanage des œuvres véritables : le respect des règles est justement constitutif de l'univers tragique de Racine, par exemple. Autrement dit, poursuit Maingueneau, ce n'est pas l'appartenance à tel ou tel genre qui fait la valeur – ou le peu de valeur – d'une œuvre, mais « la manière dont l'œuvre gère ses relations à ce genre ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

genres littéraires et leur scolarisation, a débouché sur des questionnements concernant la discipline *français*, ses fonctionnements mais aussi sa nature et ses enjeux. Je voudrais maintenant reprendre quelques-unes de ses hypothèses, et de ses conclusions.

Comme je le soulignais dès l'introduction, ce travail s'inscrit dans une réflexion sur les disciplines scolaires, réflexion ouverte par l'article fondateur de Chervel (1988/1998) souvent évoqué au cours de ces pages. Il s'agissait donc de prendre au sérieux l'idée d'une « existence autonome » (p. 17) des disciplines d'enseignement, et de questionner les genres littéraires et textuels non seulement en tant qu'ils peuvent être des objets d'enseignement et d'apprentissage (et donc susceptibles par exemple d'être déclinables en exercices), mais aussi en tant que leur scolarisation poursuit des finalités disciplinaires spécifiques, et produit des effets particuliers, finalités et effets qu'il convenait donc de prendre en compte. L'ampleur de la périodisation choisie (de 1802 à nos jours) conduit cependant à interroger, après bien d'autres chercheurs, l'idée d'une permanence de la discipline : non seulement les genres (corpus et notion) ont subi des variations importantes au cours de la période, mais les finalités disciplinaires elles-mêmes, telles qu'on peut les lire par exemple dans les textes institutionnels ou telles qu'elles transparaissent dans les discours des manuels, ont sensiblement évolué, voire se sont sensiblement modifiées. La discipline *français* a connu des variations trop importantes pour qu'on puisse les passer sous silence et les masquer sous une illusoire unité. Trois périodes, bien identifiées par les historiens de la discipline, servent notamment de cadre à la première partie, qui suit ainsi les formes scolaires du genre dans la période marquée par la rhétorique, la période marquée par la montée en puissance des modèles de lecture de textes (autour de l'exercice de l'explication de textes et de l'historicisation de la littérature), et enfin la période marquée par les théories linguistiques et d'inspiration structuraliste. Dans ces trois périodes, les corpus génériques et la notion même de genre sont sans cesse reconfigurés, pour s'adapter aux nouvelles exigences disciplinaires. Mais ces « moments » de la discipline ne sont pas entièrement homogènes, ni ne se laissent complètement enfermer dans les limites de la périodisation¹, et j'ai donc utilisé, à la suite de Lahanier-Reuter et Reuter (2007), le concept de « configuration disciplinaire », pour décrire

1. Comme je l'ai signalé (*supra*, p. 32, note 2), les périodes peuvent se chevaucher, tant il est difficile en ce qui concerne l'histoire des disciplines de dire à quel moment précis telle finalité, telle pratique, tel exercice, etc., apparaissent et/ou disparaissent. Les textes officiels indiquent ce qui devient justement *officiel* à telle ou telle date, qui ne coïncide pas nécessairement avec la réalité de toutes les classes à telle ou telle date.

CONCLUSION GÉNÉRALE

les variations synchroniques et diachroniques¹ de la discipline : il faut en effet prendre en compte différentes configurations disciplinaires pour comprendre la constitution et les enjeux de genres aussi divers que la tragédie classique, les textes fondateurs ou les romans de Balzac.

C'est ainsi qu'est apparu à plusieurs reprises ce qui m'apparaît comme une caractéristique essentielle de la discipline, et qui a déjà été souligné par de nombreux auteurs : le français est une discipline qui, même à des époques de rupture et de contestation (qu'il s'agisse de la fin du XIX^e siècle ou des années 1970, par exemple), procède par « feuilletage » (Veck, 1990), par « sédimentation » (Schneuwly, 2007a), « par addition de couches successives » (Chervel, 1988/1998, p. 34). J'ai employé pour ma part la métaphore de la rénovation de bâtiment : le fonctionnement de la discipline fait que l'on sauvegarde l'ancien en accueillant le nouveau, c'est-à-dire qu'on bâtit du nouveau non pas seulement *sur* de l'ancien, mais *avec* de l'ancien, qu'il s'agisse de réemploi ou de recyclage – quitte d'ailleurs à détourner certains objets de leur usage initial. On en a vu des exemples tout au long de ce travail, des genres rhétoriques (narration, description, etc.) recyclés en genres disciplinaires (narration et récits, descriptions et portraits, etc.) aux extraits de tragédie classique utilisés comme modèle d'écriture, en passant par la représentation arborescente qui s'adapte à l'historicisation des genres ou le roman autobiographique converti en autofiction pour les besoins d'un nouvel objet d'étude.

C'est donc une culture scolaire en perpétuel mouvement, en quelque sorte, qui se dessine ainsi, culture faite de genres reconstruits et reconfigurés, de corpus textuels sélectionnés et scolarisés en vue d'objectifs spécifiques, et de vulgates scolaires sans cesse recomposées. Il resterait à ne pas cantonner la réflexion, comme je l'ai fait le plus souvent ici, aux discours que sont les textes officiels, les manuels et les enquêtes auprès des enseignants, mais à la mettre à l'épreuve d'une recherche dans les classes, de même qu'il faudrait ne pas se contenter d'un travail sur des productions d'élèves, mais aller vérifier – au risque de les invalider – les hypothèses construites à partir des copies de l'EAF. Il faudrait en quelque sorte, passer d'une analyse du travail *prescrit* à une analyse du travail *réel*, pour affiner cette étude des usages disciplinaires des genres : à faire le choix de rester le plus souvent dans des espaces de prescription (les manuels, les textes institutionnels), cette recherche laisse dans l'ombre la majeure partie de ce qui se joue dans l'espace de la classe, alors que certains

1. Il semble que la dimension diachronique, restée implicite dans Reuter (2007b), soit mon apport à la notion : « la notion de *configuration(s) disciplinaire(s)* désign[e] les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogiques et selon les espaces : de prescription (textes officiels), de recommandation (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (p. 88 ; c'est lui qui souligne).

travaux récents (par exemple Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) montrent l'intérêt de recherches fondées sur des observations empiriques et des recueils de données.

Le genre : concept ou corpus ?

Il convient enfin pour terminer de revenir sur la conception du genre qui se dégage de cette recherche, et particulièrement du genre « disciplinaire », c'est-à-dire en tant qu'objet disciplinaire, et de ses usages dans la discipline.

J'ai défini dès l'introduction le genre, à la suite des travaux inspirés par Bakhtine, comme une catégorie à la fois socio-linguistique et socio-historique, ancrée dans la réalité quotidienne des pratiques langagières et notamment des productions textuelles¹. Ce sont des catégories hétérogènes, qui peuvent être caractérisées formellement, thématiquement, énonciativement, fonctionnellement et/ou institutionnellement, tous ces « composants » pouvant être – ou non – présents en même temps dans la définition (Canvat, 1999). Contrairement à la tradition littéraire, la définition adoptée ici ne prend pas en compte des niveaux de catégorisation (les « sous-genres » sont aussi des genres), et ne vise aucune hiérarchisation des genres (il n'y a pas de genres « naturellement » plus nobles ou plus importants que d'autres).

Ce sont donc des genres très divers qui sont au centre de ce travail : roman et roman réaliste, théâtre et tragédie classique, genres biographiques et autobiographiques, épopée et textes bibliques, mais aussi discours, narration, etc. Mais ce ne sont pas ces genres en tant que tels qui nous ont intéressés, mais leur *forme scolaire*, leur version ou leur *variante* scolaire, en quelque sorte. En effet, ce n'est pas par exemple le théâtre qui est à l'école objet d'enseignement, mais un théâtre scolaire, c'est-à-dire scolarisé, qui répond à des finalités disciplinaires particulières², de même que les discours ou les récits lus et/ou produits à l'école sont reconstruits pour devenir objets scolaires. Et ces genres scolaires sont eux-mêmes des catégories soumises à des variations synchroniques et diachroniques, ce qui m'a conduite à montrer qu'il y a non pas *un* mais *des* théâtres scolaires, par exemple, de même qu'il y a non pas une mais des *vulgates* balzaciennes, reconfigurées dans des configurations et pour des usages disciplinaires spécifiques.

Là est d'ailleurs un des glissements – une des limites sans doute aussi – de cette recherche qui, débutant par un questionnement sur le genre, s'est retrouvée à travailler, non pas tant sur

1. C'est un des silences de ce travail, qui laisse de côté la question des genres oraux, y compris de ces genres oraux « formels » propres à l'école (cf. Dolz et Schneuwly, 1998).

2. Finalités qui peuvent d'ailleurs être la construction de savoirs sur les genres ou sur le genre « théâtre ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

le concept même de genre scolaire que sur des corpus de textes : le corpus balzacien, le corpus racinien, le corpus des « textes fondateurs », etc., comme si le concept se réduisait finalement à des corpus – à moins que ce ne soit là une caractéristique de l'enseignement de la littérature que ce « difficile passage d'un *corpus* à un *concept* » que signale Bertrand Daunay (2007, p. 150) à propos de la scolarisation de la littérature de jeunesse. Les genres littéraires et textuels en usage dans la discipline s'inscrivent ainsi plus facilement dans des corpus qu'ils ne se laissent enfermer dans des définitions conceptuelles : scolariser un concept, c'est souvent l'incarner – dans des textes, des pratiques, des exercices.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie est composé de deux répertoires :

- La bibliographie générale, qui recense tous les ouvrages cités dans le corps de la thèse, y compris les manuels scolaires¹
- Les références des instructions officielles

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

La première date est celle de la première édition, la deuxième celle de l'édition que j'utilise. Pour les auteurs de l'Antiquité, puisqu'il n'est pas possible de donner la date de la première édition, j'indique l'année d'édition de l'ouvrage que j'utilise, précédée de la mention éd. (« édition »).

- ABASTADO C. (1981), « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques* n° 29, *La Rédaction ?*, Metz, CRESEF, p. 3-18.
- ABOLGASSEMI M. (2001), *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- ABRY E., AUDIC C., CROUZET P. (1931), *Histoire illustrée de la Littérature Française* (nouvelle édition augmentée et illustrée), Paris, H. Didier.
- ACHARD A.-M., BESSON J.-J. et CARON C. (1994), *Littérature et expression 6^e*, Paris, Hachette.
- ADAM A. (1948-1956), *Histoire de la littérature française au XVII^e siècle*, Paris, Domat, 5 volumes.
- ADAM J.-M. (1986), *Pour lire le poème*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot.
- ADAM J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan/HER.
- ADAM J.-M. (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? », *Recherches* n° 42, *Classer*, Lille, ARDPF, p. 11-23.
- ADAM J.-M. et HEIDMANN U. (2004), « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », *Langages* n° 153, *Les genres de la parole*, Paris, Armand Colin, p. 62-72.
- ADAM J.-M. et PETITJEAN A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- AEBY DAGHÉ S. (2008), *Candide, la fée Carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture/littérature. Observations de leçons de lecture/littérature au secondaire obligatoire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- ALBANESE R. (1992), *Molière à l'école républicaine, de la critique universitaire aux manuels scolaires (1870-1914)*, Anma Libri & Co, Stanford University.

¹ Pour les références des ouvrages consultés, mais non cités dans le corps de la thèse, on se référera aux annexes 9, 12, 22 et 27, qui récapitulent la liste des corpus de travail pour les chapitres 6, 7, 8 et 9.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI P. (1987), « L'histoire littéraire au lycée », *Histoire de l'éducation*, n° 33, Paris, INRP, p. 35-45.
- ALBERTINI P. (1990), « Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel* 34/44 n° 20, *Expliquer-Commenter*, Université de Paris VII, p. 87-97.
- ALTHUSSER L. (1970/1976), « Idéologie et appareils idéologiques d'état. (Notes pour une recherches) », *Positions*, Paris, Éditions Sociales, p. 71-73.
- AMON E. et BOMATI Y. (dir.) (2000), *Lectures tome 2. XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Magnard.
- AMOSSY R. et MAINGUENEAU D. (dir.) (2003), *L'Analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- ANDRÉ M.-O. (1993), « La classicisation des modernes : le cas Colette », *Littératures classiques* n° 19, *Qu'est-ce qu'un classique ?*, Toulouse, SLC, p. 249-258.
- ANGENOT M. (1975), *Le Roman populaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ANGLADE J. et BARON R. (1947/1967), *Cours de composition française* (6^e édition), Paris, Dunod.
- ANGLARD V. (1992), *50 modèles de commentaires composés*, Alleur, Marabout.
- ANNALES DES CONCOURS GÉNÉRAUX (1825), Paris, Brédif.
- ANNÉE BALZACIENNE 1986 (1986), Paris, PUF.
- ANNÉE BALZACIENNE 1987 (1987), Paris, PUF.
- ANNÉE BALZACIENNE 1999 (1999-1 et 1999-2), Paris, PUF, 2 volumes.
- ANNÉE BALZACIENNE 2000 (2001), *Balzac et le romantisme*, Paris, PUF.
- APOTHÉLOZ D. (1998), « Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », dans Reuter Y. (dir.), *La description*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 15-31.
- AQUIEN M. (1993), *Dictionnaire de poétique*, Paris, Librairie Générale Française.
- ARISTOTE (éd. 1990), *La poétique* (traduction de M. Magnien), Paris, Librairie Générale Française.
- ARISTOTE (éd. 1991), *La rhétorique* (traduction de C.-E. Ruelle revue par P. Vanhemelryck), Paris, Librairie Générale Française.
- ARNAUD L. et GARRIGUE A. (1981), *Mots et merveilles. 6^e*, Paris, Magnard.
- ARNAUD N., LACASSIN F. et TORTEL J. (dir.) (1970), *Entretiens sur la paralittérature*, [Colloque culturel international de Cerisy-la-Salle, 1967], Paris, Plon.
- ARON P., SAINT-JACQUES D., VIALA A. (dir.) (2002), *Dictionnaire du Littéraire*, Paris, PUF.
- ARON P. et VIALA A. (2005), *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF.
- ARSAC G., CHEVALLARD Y., MARTINAND J.-L. et TIBERGHIE A. (dir.) (1994), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- ASTOLFI J.-P. (1992/1994), *L'école pour apprendre* (3^e édition), Paris, ESF.
- AUBRIT J.-P., AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2005), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.
- AUBRIT J.-P. et LABOURET D. (dir.) (2004), *Français/Littérature 2^{de}*, Paris, Bordas.
- AUBRIT J.-P. et LABOURET D. (dir.) (2007), *Textes et perspectives 1^{re} Français*, Paris, Bordas.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (1993), *Documents : des moyens pour quelles fins ? : didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales* [Actes du colloque de Paris des 1-2-3 avril 1992], Paris, INRP.
- AUDOUZE M. et BOUQUET G. (1965/1969), *Vers la composition française. Classes de 4^e et 3^e* (6^e édition), Paris, Armand Colin.
- AUERBACH E. (1968), *Mimesis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale* (traduction de C. Heim), Paris, Gallimard (original publié en 1946).
- AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}. Textes, mouvements, genres, méthodes*, Paris, Bordas.
- AVIÉRINOS M. et PRAT M.-H. (dir.) (1997), *Littérature. Textes, histoire, méthode* (tome 1 : Moyen âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles ; tome 2 : XIX^e et XX^e siècles), Paris, Bordas.
- AVISSEAU P. (1959), *Littérature française expliquée par des textes choisis. Cours du Brevet élémentaire et de l'examen de Fin d'études du 1^{er} cycle*, Paris, Les Éditions de l'école.
- BACHELARD G. (1967), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BAKHTINE M. (1970a), *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance* (traduction de A. Robel), Paris, Gallimard (original publié en 1965).
- BAKHTINE M. (1970b), *La poétique de Dostoïevski* (traduction de I. Kolitcheff), Paris, Seuil.
- BAKHTINE M. (1970c), *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (traduction de Guy Verret), Lausanne, L'Âge d'homme.
- BAKHTINE M. (1978), *Esthétique et théorie du roman* (traduction de D. Olivier), Paris, Gallimard (original publié en 1975).
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale* (traduction de A. Aucouturier), Paris, Gallimard (original publié en 1979).
- BALIBAR R. (1974), *Les Français fictifs*, Paris, Hachette.
- BALIBAR R. (1985), *L'institution du français*, Paris, PUF.
- BALPE J.-P. (1983), « Avant-propos », *Pratiques* n° 39, *Bricolage poétique*, Metz, CRESEF, p. 3-5.
- BALZAC H. de (1833/2000), *Eugénie Grandet* (édition avec dossier de Éléonore Roy-Reverzy), Paris, GF-Flammarion.
- BALZAC H. de (1835/1994), *Le Colonel Chabert* (édition avec dossier de Stéphane Vachon), Paris, Librairie Générale Française.
- BALZAC H. de (1836/1972), *Le lys dans la vallée* (édition et préface de Nicole Mozet), Paris, Garnier-Flammarion.
- BAQUÉ J.-L., BOUQUET S., COURCIER M. et GABORIEAU H. (1985), *Atout lire. Lecture et expression. 6^e*, Paris, Hachette.
- BARBÉRIS P. (1970), « Napoléon : structures et signification d'un mythe littéraire », *Revue d'Histoire littéraire de la France*, n° 5-6, Paris, Armand Colin, p. 1031-1058.
- BARBÉRIS P. (1971), *Balzac, une mythologie réaliste*, Paris, Larousse.
- BARBÉRIS P. (1973/1999), *Le monde de Balzac*, Paris, Kimé.
- BARBIER-BOUVET J.-F. et POULAIN M. (1986), *Publics à l'œuvre, pratiques culturelles à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou*, Paris, La Documentation française.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTHES R. (1953/1972), *Le Degré zéro de l'écriture* suivi de *Nouveaux Essais critiques*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (1968/1982), « L'effet de réel », dans Barthes R., Bersani L., Hamon P., Riffaterre M. et Watt I. (1982), *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, collection Points, p. 81-90.
- BARTHES R. (1960/2002), « Histoire ou littérature ? », dans Barthes R. (2002), *Œuvres complètes, tome II, (1962-1977)*, Paris, Seuil, p. 175-194.
- BARTHES R. (1968/2002), « La mort de l'auteur », dans Barthes R. (2002), *Œuvres complètes, tome III, (1968-1971)*, Paris, Seuil, p. 40-45.
- BARTHES R. (1970/2002), « L'ancienne rhétorique », dans Barthes R. (2002), *Œuvres complètes, tome III, (1968-1971)*, Paris, Seuil, p. 527-601.
- BARTHES R. (1971/2002a), « Réflexions sur un manuel », dans Barthes R. (2002), *Œuvres complètes, tome III, (1968-1971)*, Paris, Seuil, p. 945-951.
- BARTHES R. (1971/2002b), *Sade, Fourier, Loyola*, dans Barthes R. (2002), *Œuvres complètes, tome III, (1968-1971)*, Paris, Seuil, p. 699-868.
- BARTHES R. (2002a), *Œuvres complètes, tome II, (1962-1977)*, Paris, Seuil.
- BARTHES R. (2002b), *Œuvres complètes, tome III, (1968-1971)*, Paris, Seuil.
- BATTEUX C. (1771), *Les Quatre poétiques d'Aristote, d'Horace, de Vida, de Despréaux*. Paris, Saillant et Nyon (2 volumes).
- BATTEUX C. (1780/1821), *Chefs d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs, ou Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres, suivis d'une table raisonnée, dans laquelle on définit et on indique les différentes figures qui s'y rencontrent, nouvelle édition augmentée de Polyeucte, Esther et Athalie, tragédies chrétiennes*, Paris, Nyon l'aîné.
- BATTEUX C. (1802), *Principes de la littérature* (tomes 1 à 3), Lyon, Leroy.
- BATTEUX C. (1824), *Principes de la littérature* (tomes 4 et 5), Paris, Delalain.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C. (1999), *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil.
- BAUTIER E. et GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie* n° 148, *Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques*, Paris, INRP, p. 89-100.
- BEAUDE P.-M., PETITJEAN A. et PRIVAT J.-M. (dir.) (1996), *La scolarisation de la littérature de jeunesse* [Actes de colloque], Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- BEAUDRAP de A.-R. (1999), « La scolarisation de *Candide* de Voltaire dans les éditions parascolaires », dans Demougin F. et Massol J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, CRDP de Grenoble, p. 45-59.
- BEAUDRAP de A.-R., GRISSAC de G. et ORIEUX P. (2000), *Les éditions scolaires et l'œuvre intégrale. Un exemple : Candide de Voltaire*, Nantes, IUFM des Pays de la Loire.
- BEAUGRAND J. (1959), *Manuel pratique de composition française*, Paris, Hachette.
- BEAUGRAND J. et COURAULT M. (1962), *Le français par les textes. Cycle d'observation. Classe de 6^e*, Paris, Hachette.
- BEAUJOUR M. (1980), *Miroirs d'encre*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER C. (1992/1998), *Lire le réalisme et le naturalisme* (2^e édition revue et augmentée), Paris, Dunod.
- BÉGUIN A. (1982), *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'École.
- BÉHAR H. (1988), *Littéruptures*, Lausanne, Éditions L'Âge d'homme.
- BÉHAR H. et FAYOLLE R. (dir.) (1990), *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.
- BEHRENS I. (1940), *Die Lehre von der Einteilung der Dichtkunst vornehmlich vom 16. bis 19. Jahrhundert. Studien zur Geschichte der poetischen Gattungen*. Halle/Saale, M. Niemeyer.
- BELAYCHE C. (1997), « À propos de la classification de Dewey », *Bulletin d'Information de l'Association des bibliothécaires français*, n° 175, Paris, Association des bibliothécaires français, p. 22-23.
- BELLOS D. (1976), *Balzac Criticism in France 1850-1900 : the Making of a Reputation*, London, Oxford University Press.
- BEN AMOS D. (1974), « Catégories analytiques et genres populaires », *Poétique* n° 19, Paris, Seuil, p. 416-426.
- BÉNARDEAU C. (dir.) (2004), *Napoléon dans la littérature*, Paris, Nouveau Monde Éditions.
- BEPC 80 Français. Sujets corrigés et commentés* (1980), Paris, Hachette.
- BERNARD M. (1994), *De quoi parle ce livre ? Élaboration d'un thésaurus pour l'indexation thématique d'œuvres littéraires*, Paris, Honoré Champion.
- BERNIÉ J.-P. (1997), « La conception socio-historique du contexte, un outil pour revoir la question des genres scolaires. », *Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous »*, Marseille, 3, 4 et 5 octobre 1997 [CD-ROM édité par l'IUFM Aix-Marseille].
- BERNIÉ J.-P. (2002), « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? », *Revue Française de Pédagogie* n° 141, *Vers une didactique comparée*, Paris, INRP, p. 77-88.
- BESSARD-BANQUY O. (1998), « La révolution du poche », dans Fouché P. (dir.), *L'édition française depuis 1945*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie, p. 168-199.
- BESSIÈRE J. (dir.) (1988), *Hybrides romanesques. Fiction (1960-1985)*, Paris, PUF.
- BESSION J.-J., GALLET S. et RAYMOND M.-T. (2000), *Texte collègue. 6^e. Le français en séquences*, Paris, Hachette.
- BÉTHERY A. (1988), « Liberté bien ordonnée... Les classifications encyclopédiques revues et corrigées », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 33, n° 6, Villeurbanne, École nationale supérieure des bibliothèques, p. 450-455.
- BÉTHERY A. (1998), *Abrégé de la Classification Décimale de Dewey* (nouvelle édition à partir de la 21^e intégrale en langue anglaise), Paris, Éditions du Cercle de la librairie.
- BETHLÉEM L. (abbé) (1905/1920), *Romans à lire & romans à proscrire* (7^e édition), Paris, Édition Revue des Lectures.
- BIAGOLI-BILOUS N. (1999), « École, écrit et créativité », *Le français aujourd'hui* n° 127, *écritures créatives*, Paris, AFEF, p. 7-16.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1981-1983), *Collection Textes et contextes*, Paris, Magnard (4 volumes).
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1981/1986), *XIX^e siècle. Collection Textes et contextes*, Paris, Magnard.

BIBLIOGRAPHIE

- BIET C., BRIGHELLI J.-P. et RISPAIL J.-L. (1990), *Les passagers du temps. Français 6^e*, Paris, Magnard.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2004), *Littérature 2^e*, Paris, Magnard.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2005), *Littérature 1^{re} toutes séries*, Paris, Magnard.
- BISHOP M.-F. (2004), *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions, enjeux*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- BISHOP M.-F. (2005), « Texte libre et écriture d'invention, quel rapport ? », *Pratiques* n° 127-128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 143-153.
- BISHOP M.-F. (2008, avril), « Que lit-on à l'école primaire au cours du XX^e siècle ? Listes et corpus de textes de 1880 à 1995 », *Neuvièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature*, « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure », IUFM de Bordeaux les 3, 4 et 5 avril 2008.
- BISHOP M.-F. et ULMA D. (2007), « Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école », dans Lebrun M., Rouxel A. et Vargas C. (dir), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 63-87.
- BLACHÈRE R. (1959/1991), *Introduction au Coran*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- BLANC D. (1996), « Le temps des cahiers. L'écriture "non-scolaire" des filles à l'école », dans Barré de Miniac (dir.) (1996), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Bruxelles-Paris, De Boeck et INRP, p. 103-113.
- BLANCHOT M. (1959), *Le livre à venir*, Paris, Gallimard, collection Folio-Essais.
- BOILEAU N. (éd. 1966), *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.
- BOISSINOT A. (1987), « La problématique des genres », *Le français aujourd'hui*, n° 79, *Classes de textes/textes en classe*, p. 45-52.
- BOITEL J. (1901), *Les meilleurs auteurs français du XVI^e au XIX^e siècle. Morceaux choisis de prose et de vers classés d'après les genres littéraires*, Paris, Delagrave.
- BOLTANSKI L. (1975), « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, p. xx.
- BOMPAIRE-ÉVESQUE C. (2002), « Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIX^e siècle », *Revue de l'histoire Littéraire de la France*, vol. 102, n° 3, *Littérature et enseignement*, Paris, PUF, p. 389-404.
- BONI M., DUMONTET J., FLEURY S., GARREAU M. et GUILLEMARD C. (1997), *Français BEP*, Paris, Foucher.
- BONY J. (1992), *Lire le romantisme*, Paris, Dunod.
- BORÉ C., CARPENTIER L. et COLLET P. (1996), *Lettres vives. 6^e*, Paris, Hachette.
- BORGEAUD P. (2006), « Propositions pour une lecture conjointe des mythes bibliques et classiques », *Le français aujourd'hui* n° 155, *Lecture des textes fondateurs*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 21-28.
- BOTTÉRO J. (1992), *Naissance de Dieu. La Bible et l'historien*, Paris, Gallimard.
- BOUCLEY A. et GARINOT L. (1912), *Textes choisis d'explication française. Garçons : classes de 6^e et de 5^e. Jeunes Filles : 1^{re} Année secondaire*, Paris, Armand Colin.
- BOULADE G., KOHLER J., MONSARRAT V., PETER L., ROLIN P. et WEBEN V. (1998), *Pour lire les textes bibliques. Collège et lycée*, CRDP de l'Académie de Créteil.
- BOURDIEU P. (1971), « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique* n° 22, Paris, PUF, p. 49-126.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n° 62/63, *L'illusion biographique*, Paris, Maison des sciences de l'homme, p. 69-72.
- BOURDIEU P. (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C. et PASSERON J.-C. (1968), *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton-Bordas.
- BOUTAN P. (1996), *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
- BOUTHIER C., LIÉVREMONE P., LUCCINI-MONTIEL G., PIONNIER J., GÉRARD S., LOUSTALOT M., NIOGRET M., RICHARDET C. et WALD LASOWSKI P. (1988), *Lectures suivies. XVIII^e, XIX^e, XX^e. BEPI*, Paris, Nathan.
- BOUTHIER C., CHARLES R., JURGA A., PLANCHE J.-C. et WILLIAME C. (2000), *Français. Première professionnelle. Bac Pro*, Paris, Nathan.
- BOYER-WEINMANN M. (2005), *La relation biographique. Enjeux contemporains*, Seyssel, Champ Vallon.
- BRANCA-ROSOFF S. (1990), *La leçon de lecture. Textes de l'abbé Batteux*, Paris, Édition des Cendres.
- BRANCA-ROSOFF S. (1996), « Retour aux genres », dans Auroux S., Delesalle S. et Meschonnic H. (dir.), *Histoire et grammaire du sens*, Paris, Armand Colin, p. 189-203.
- BRANCA-ROSOFF S. (1999), « Types, modes et genres : entre langue et discours », *Langage et Société*, n° 87, *Types, modes et genres : entre langue et discours*, p. 5-24.
- BRASSART D.-G. (1995), « Approche(s) "cognitiviste(s)" ? », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 101-131.
- BRAUNSCHVIG M. (1920/1958), *Notre littérature étudiée dans les textes. I. Des origines à la fin du XVII^e siècle* (22^e édition), Paris, Armand Colin.
- BRAUNSCHVIG M. (1921/1955), *Notre littérature étudiée dans les textes. II. Le XVIII^e et le XIX^e siècle* (19^e édition revue et augmentée), Paris, Armand Colin.
- BRAY R. (1927/1957), *La formation de la doctrine classique en France*, Paris, Nizet.
- BRIFFARD C. (1998), « La lecture des textes bibliques », *Le français aujourd'hui* n° 121, *Lecteurs de littérature*, Paris, AFEF, p. 42-49.
- BRIFFARD C. (2006), « Repères pour lire la Bible », *Le français aujourd'hui* n° 155, *Lecture des textes fondateurs*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 11-20.
- BRINDEJONC M.-C., FLAMMANT T., GAUDIN J., HÉBERT V., MOMMÉJA D., PAUMIER H., et PUYGRENIER-RENAULT J. (2000), *Français 6^e*, Paris, Magnard.
- BRONCKART J.-P. (1991), « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », *Études de Linguistique Appliquée* n° 83, *Textes, discours, types et genres*, Paris, Didier-Érudition, p. 63-74.
- BRONCKART J.-P. (1996a), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1996b), « Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Enjeux* n° 37-38, Namur, CEDOCEF, p. 31-47.
- BRONCKART J.-P. (1998), « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », dans Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 371-404.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P. et PLAZAOLA GIGER I. (1998), « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 35-58.
- BROSSEL H. et RIO F. (2002), « L'autobiographie entre vérité et fiction », *Nouvelle Revue Pédagogique* n° 2002-2003-1, Paris, Nathan, p. 33-47.
- BRUILLARD É. (dir.) (2005), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- BRUNEL P. et COUTY D. (collection) (1976), *Approches littéraires. 1. Les thèmes*, Paris, Bordas.
- BRUNEL P. et COUTY D. (collection) (1977), *Approches littéraires. 2. Les genres*, Paris, Bordas.
- BRUNETIÈRE F. (1890/2000), *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, Paris, Pocket.
- BRUNETIÈRE F. (1898), *Manuel de l'histoire de la littérature française*, Paris, Delagrave.
- BRUNETIÈRE F. (1899), *Études critiques sur l'histoire de la littérature française*, 6^e série, Paris, Hachette.
- BRUNETIÈRE F. (dir.) (1900a), *Morceaux choisis de prose et de poésie du XVI^e au XIX^e siècle, Classe de seconde*, Paris, Delagrave.
- BRUNETIÈRE F. (dir.) (1900b), *Morceaux choisis de prose et de poésie du XVI^e au XIX^e siècle, Classe de rhétorique*, Paris, Delagrave.
- BUFFARD-MORET B. (dir.) (2000), *Côté lecture 6^e*, Paris, Bordas.
- BUFFON G.-L. (1753/1961), *Discours sur le style*, Paris, INALF. Document électronique disponible en ligne à l'adresse : <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k87761f> [dernière consultation le 14 octobre 2007].
- BUI V. (2001), « Scénographie de la mort dans les "Scènes de la vie privée" », *L'Année balzacienne 2000, Balzac et le romantisme*, Paris, PUF, p. 331-346.
- BUISINE A. (1991), « Biofictions », *Revue des Sciences Humaines* n° 224, *Le biographique*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 7-13.
- BUISSON F. (1911) (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette [édition électronique en ligne à l'adresse : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>; dernière consultation le 17 janvier 2008]
- BULLETIN DES BIBLIOTHEQUES DE FRANCE* (1986), tome 31, n° 3, *Le sujet-roi*, Villeurbanne, ENSB.
- BULLETIN DES BIBLIOTHEQUES DE FRANCE* (1988), tome 33, n° 6, *Classifications*, Villeurbanne, ENSB.
- BULLETIN DES BIBLIOTHEQUES DE FRANCE* (2001), tome 46, n° 1, *Les topographies du savoir*, Villeurbanne, ENNSIB.
- BURY M. (1995), *Le roman d'apprentissage au XIX^e siècle*, Paris, Hatier, collection « Profil ».
- CADET C. (1994), « La rencontre amoureuse ou comment la lire et comment l'écrire », *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF, p. 53-72.
- CAHEN A. (1890), *Morceaux choisis des auteurs français. XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Deuxième cycle*, Paris, Hachette (2 volumes).

BIBLIOGRAPHIE

- CAHEN A. (1907), *Morceaux choisis des auteurs français. XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Deuxième cycle. Prose*, Paris, Hachette.
- CAHEN A. (1922), *Morceaux choisis des auteurs français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles publiés conformément aux programmes officiels de l'enseignement secondaire des jeunes filles avec des notices et des notes. Cours supérieur* (10^e édition), Paris, Hachette.
- CALAIS É. et DOUCET R. (1987), *Organibac. Français I. Méthodes*, Paris, Magnard.
- CALAIS É. et DOUCET R. (1988), *Organibac. Précis de littérature*, Paris, Magnard.
- CALENGE B. (2002), « A la recherche de l'interdisciplinarité », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 47, n° 4, *De quelques collections*, Villeurbanne, ENSSIB, p. 5-13.
- CALUWÉ, J.-M. (1987), « Les genres littéraires », dans Delcroix, M. et Hallyn, F. (dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, p. 148-154.
- CALVET J. (1927a), *Morceaux choisis et lecture expliquée. À l'usage des aspirants et aspirantes au brevet élémentaire* (4^e édition), Paris, J. de Gigord.
- CALVET J. (1927b), *Manuel illustré d'histoire de la littérature française* (6^e édition revue et corrigée), Paris, J. de Gigord.
- CALVET J. (1935), *Morceaux choisis des auteurs français du X^e au XX^e siècle*, Paris, J. de Gigord.
- CALVET J. (1948), *Manuel illustré d'histoire de la littérature française* (17^e édition entièrement refondue), Paris, J. de Gigord.
- CANTILLON A., CARPENTIER L. et FRANÇOIS L. (1990), *Lettres vives. 6^e*, Paris, Hachette.
- CANVAT K. (1990), « Diversification et genres littéraires : *Les Fables* de La Fontaine », dans Schneuwly B. (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, DFLM, Delachaux et Niestlé, p. 175-180.
- CANVAT K. (1996), « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux », dans *Enjeux*, n° 37/38, Namur, CEDOCEF, p. 5-29.
- CANVAT K. (1998), « La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture », dans Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 243-262.
- CANVAT K. (1999), *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CANVAT K. (2003), « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? état des lieux et perspectives », *Pratiques* n° 117/118, *Textes et valeurs*, Metz, CRESEF, p. 171-180.
- CANVAT K. et DUFAYS J.-L. (1994), « "À la fin de l'envoi, je touche". Scènes de genres : lecture(s), duels », *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF, p. 73-88.
- CARMIGNANI F. (dir.) (2000), *Français 6^e. À travers mots*, Paris, Bordas.
- CARON P. (1992), *Des « Belles-Lettres » à la « Littérature ». Une archéologie des signes du savoir profane en langue française (1680-1760)*, Louvain/Paris, Éditions Peeters.
- CARPENTIER L. (dir.) (2004), *Lettres et langue 2^e*, Paris, Hachette.
- CARPENTIER L. (dir.) (2005), *Lettres et langue 1^{re}*, Paris, Hachette.
- CARPENTIER R. et ROELENIS F. (1994), « Travailler la scène de dispute en quatrième et en troisième », *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF, p. 27-52.
- CAUTERMAN M.-M. (2003), « Les sujets d'écriture d'invention au collège et au lycée », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 81-96.

BIBLIOGRAPHIE

- CAUTERMAN M.-M., DAUNAY B., COGET C., DENIZOT N., VANDERKELEN B. (2004), *Rapport de recherche « Construction d'un "objet didactique" : l'écriture d'invention au collège et au lycée »*, recherche R/RIU/03/04 (2002-2004), IUFM Nord – Pas-de-Calais.
- CAYROU G. (dir.) (1954), *Le français en 5^e* (2^e édition), Paris, Armand Colin.
- CAZIER P. (1991), « La Bible et la création littéraire : de la théorie patristique à la pratique profane », *Uranie* n° 1, *Mythe et création*, Arras, Association « Mythes et littérature », p. 53-70.
- CHANTALAT C. (1992), *À la recherche du goût classique*, Paris, Klincksieck.
- CHAPRON F. (1999/2001), *Les CDI des lycées et des collèges* (2^e édition corrigée), Paris, PUF.
- CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. dir. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CHARLES M. (1985), *L'arbre et la source*, Paris, Seuil.
- CHARLET C. (2007), « Entrer en lecture de l'*Odyssée* en sixième », *Recherches* n° 46, *Littérature*, Lille, ARDPF, p. 125-134.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. (2000), *Discours sur la lecture. 1880-2000*, Paris, Fayard.
- CHASSANG A. et SENNINGER Ch. (1966a), *Recueil de textes littéraires français. XVII^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHASSANG A. et SENNINGER Ch. (1966b), *Recueil de textes littéraires français. XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHERVEL A. (1977), *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
- CHERVEL A. (1985), « Les origines de l'enseignement de la rédaction », *Le français aujourd'hui* n° 70, AFEF, Paris, p. 93-98 et n° 71, p. 113-116.
- CHERVEL A. (1986), *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne.
- CHERVEL A. (1987), « Observations sur l'histoire de la composition française », *Histoire de l'éducation* n° 33, Paris, INRP, p. 21-34.
- CHERVEL A. (1988/1998), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* n° 38, Paris, INRP, p. 59-119, repris dans Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.
- CHERVEL A. (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939*, Paris, INRP-Economica.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHERVEL A. (1999), *La composition française au XIX^e siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*, Paris, Vuibert/INRP.
- 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, p. 77-85.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.

BIBLIOGRAPHIE

- CHERVEL A. et COMPÈRE M.-M. (1997), « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation* n° 74, *Les humanités classiques*, Paris, INRP, p. 5-38.
- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P. (1927a), *Les Humanités françaises, Les textes français, classes de 3^e, 2^e et 1^{re}, XVI^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P. (1927b), *Les Humanités françaises, Les textes français, classes de 3^e, 2^e et 1^{re}, XVII^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P. (1927c), *Les textes français. XIX^e siècle. Classes de troisième, seconde et première*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1956), *Les nouveaux textes français, classes de sixième*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1963), *Les nouveaux textes français, classes de troisième*, Paris, Hachette.
- CHEVALIER J.-C. (1972), « La pédagogie des collèges jésuites », *Littérature* n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 120-128.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique* (2^e édition), Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHISS J.-L. (1987a), « Malaise dans la classification », *Langue Française* n° 74, Paris, Larousse, p. 10-28.
- CHISS J.-L. (1987b), « Les types de textes et l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui* n° 79, *Classes de textes/textes en classe*, AFEF, p. 7-12.
- CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (dir.) (1995), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan.
- CHOPPIN A. (1991), « Le livre scolaire », dans Chartier R. et Martin H.-J. (dir.), *Histoire de l'édition française, tome 4 : Le livre concurrencé, 1900-1950*, Fayard/Promodis, p. 303-322.
- CHOPPIN A. (1999), « L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire », dans Plane S. (dir.), *Manuels et enseignement du français*, CRDP de Basse-Normandie, p. 17-28.
- CICÉRON (éd. 1966-1985), *De l'Orateur*, Paris, les Belles Lettres, 3 volumes.
- CLARAC P. (collection) (1960), *La classe de français, Le XIX^e siècle*, Paris, Belin.
- CLOUARD H. (1961), *La Composition française préparée*, Paris, Didier.
- COGET C. (2003), « La réaction fait sa révolution », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 69-79.
- COHN D. (2001), *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil.
- COLLECTIF (2000), « C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle », *Le Monde*, 4 mars 2000.
- COLLINOT A. et PETIOT G. (dir.) (1998), *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation, Les carnets du Cediscor* n° 5, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- COLMEZ F. (dir.) (1985), *Français 6^e. La plume et les mots*, Paris, Bordas.
- COLMEZ F. (dir.) (1996), *Français 6^e*, Paris, Bordas.
- COLONNA V. (2004), *Autofiction et autres mythomanies littéraires*, Auch, Tristram.
- COMBE D. (1992), *Les genres littéraires*, Paris, Hachette.

BIBLIOGRAPHIE

- COMPAGNON A. (1983), *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON A. (1997), *Connaissez-vous Brunetière ? Enquête sur un antidreyfusard et ses amis*, Paris, Seuil.
- COMPAGNON A. (1998), *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, collection Points.
- COMPAGNON A. (1999a), « La rhétorique à la fin du XIX^e siècle », dans Fumaroli M. (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, PUF, p. 1215-1260.
- COMPAGNON A. (1999b), « La réhabilitation de la rhétorique au XX^e siècle », dans Fumaroli M. (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, PUF, p. 1261-1282.
- COMPÈRE M.-M. et SAVOIE P. (2005), « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie* n° 152, *Sciences cognitives, apprentissages et enseignement*, Paris, INRP, p. 107-146.
- CONNE F. (1992), « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique », *Recherches en didactique des mathématiques* n° 12, Grenoble, La Pensée Sauvage, p. 221-270.
- COSSUTA F. (dir.) (2004), *Le dialogue : introduction à un genre philosophique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- CREVIER J.-B. (1765), *Rhétorique française*, Paris, Saillant/Desaint (2 volumes).
- CRINON J. (2003), « L'écriture littéraire et les genres », *Le français aujourd'hui*, n° 153, *Enseigner l'écriture littéraire*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 17-24.
- CROCE B. (1904), *Esthétique comme science de l'expression et linguistique générale* (traduction de H. Bigot), Paris, V. Giard et E. Brière (2 volumes).
- CROCE B. (1991), *Essais d'esthétique. Textes choisis* (traduction de A. Tiberghien), Paris, Gallimard.
- DAMAS X. (dir.) (2006), *Terres littéraires. Français 2^{de}*, Paris, Hatier.
- DAMBRE M. et GOSSELIN-NOAT M. (2001), *L'éclatement des genres au XX^e siècle*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- DAUNAY B. (2002), *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- DAUNAY B. (2003a), « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline », *Enjeux* n° 57, *Littérature et écriture d'invention*, Namur, CEDOCEF, p. 9-24.
- DAUNAY B. (2003b), « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF, p. 39-68.
- DAUNAY B. (2004), « Le commentaire : exercice, genre, activité ? », *Les Cahiers Théodile* n° 5, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 49-61.
- DAUNAY B. (2005), « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention », *Pratiques* n° 127/128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 17-30.
- DAUNAY B. (2007a), « Didactique comparée », dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*, Bruxelles, De Boeck, p. 75-78.

BIBLIOGRAPHIE

- DAUNAY B. (2007b), « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue Française de Pédagogie* n° 159, *Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République*, Lyon, INRP, p. 139-189.
- DAUNAY B. et DENIZOT N. (2003), « Construction d'un objet didactique : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte rendu d'une recherche en cours », *Les Cahiers Théodile* n° 4, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 81-102.
- DAUNAY B. et DENIZOT N. (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques* n° 133-134, *Récits et disciplines scolaires*, Metz, CRESEF, p. 13-32.
- DAUVIN S. et J. (2005), *Annabac sujets et corrigés 2006. Français 1^{ère} séries générales L, ES, S*, Paris, Hatier.
- DAVID M., GOUTET R. et LONGAUD F. (1963), *Auteurs 3^e*, Paris, Nathan.
- DEBRAY R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, Ministère de l'éducation nationale [rapport public].
- DECLERCQ G. (2003), « La formation rhétorique de Jean Racine », dans Declercq G. et Rosellini M. (dir.), *Jean Racine 1699-1999* [Actes du colloque du tricentenaire, 25-30 mai 1999], Paris, PUF, p. 257-290.
- DECLERCQ G. et ROSELLINI M. (2003), *Jean Racine 1699-1999* [Actes du colloque du tricentenaire, 25-30 mai 1999], Paris, PUF.
- DÉCOTE G. (dir.) (1988), *XVII^e siècle. Itinéraires Littéraires*, Paris, Hatier.
- DÉCOTE G. et DUBOSCLARD J. (dir.) (1988), *XIX^e siècle. Itinéraires littéraires*, Paris, Hatier.
- DÉCOTE G., POTELET H. et SERIN-MOYAL F. (2003), *Les textes fondateurs. 5^e*, Paris, Hatier.
- DELANNOY-POILVÉ C., BERLIOZ-FAYOLLE M., FABRE N., LE GUILLERM L. et SEBAL C. (2000), *Français 2^e professionnelle et term. BEP*, Paris, Belin.
- DELCAMBRE I. (2007), « La notion de genre scolaire : points de vue didactiques », dans Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 27-39.
- DELCAMBRE I. et REUTER Y. (2000), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, 2002, p. 7-28.
- DELCAMBRE I. et REUTER Y. (2002), « Rapports à l'écriture et images du scripteur », *Les Cahiers Théodile* n°1, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 1-18.
- DEL LITTO V. (dir.) (1978), *Le journal intime et ses formes littéraires*, Genève, Droz.
- DELUMEAU J. (1993), *Le fait religieux*, Paris, Fayard.
- DEMERSON G. (dir.) (1984), *La notion de genre à la Renaissance*, Genève, Slaktine.
- DENIZOT N. (2004), *La scolarisation des genres littéraires*, mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Université de Lille 3.
- DENIZOT N. (2005a), « L'écriture d'invention : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? », *Pratiques*, n° 127-128, *L'écriture d'invention*, CRESEF, p. 31-44.
- DENIZOT N. (2005b), « L'institution scolaire des genres littéraires », *Les Cahiers Théodile*, n° 6, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 41-62.
- DE PERETTI I. (2001), « Les savoirs scolaires au lycée », dans Fourtanier M.-J., Langlade G. et Rouxel A. (dir.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes mars 2000*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 29-34.

BIBLIOGRAPHIE

- DERRIDA J. (1986/2003), « La loi du genre », *Parages* (nouvelle édition revue et augmentée), Paris, Galilée, p. 233-266.
- DESAINTGHISLAIN C., MORISSET C. et WALD LASOWSKI P. (2003), *Français Littérature*, Paris, Nathan.
- DESCOTES M. (1967), *La légende de Napoléon et les écrivains français du XIX^e siècle*, Paris, Minard.
- DESCOTES M. (1970/2005), *Molière et sa fortune littéraire*, Paris, Nizet.
- DES GRANGES C.-M. (1910/1920), *Morceaux choisis des auteurs français du Moyen âge à nos jours (842-1900). Classes de lettres. 2^e cycle (14^e édition)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES C.-M. (1910/1942), *Histoire de la littérature française des origines à nos jours (37^e édition)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES C.-M. (1925/1947), *Théâtre classique (5^e édition)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES C.-M. (1936), *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours préparés en vue de la lecture expliquée. Classes de grammaire (édition revue et augmentée)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES C.-M. et CHARRIER C. (1917/1920), *La littérature (lecture et récitation) au brevet élémentaire et au concours d'admission dans les écoles normales (2^e édition revue et corrigée)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES C.-M. et CHARRIER C. (1920/1940), *La littérature expliquée à l'usage des Écoles Primaires Supérieures, des Cours Complémentaires et des Candidats au Brevet de Capacité. Livre du maître (5^e édition)*, Paris, Hatier.
- DESSONS G. (1995/2000), *Introduction à la poétique*, Paris, Nathan.
- DEVELAY (dir.) (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris, ESF.
- DIAZ B. (1991), « Vie des grands auteurs du programme », *Revue des Sciences Humaines* n° 224, *Le biographique*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3, p. 249-264.
- DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE* (1835), 6^e édition. Disponible en ligne à l'adresse : <http://artfl.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/SIXIEME/search.form.fr.html> [dernière consultation le 25 avril 2007].
- DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE* (1932-1935), 8^e édition. Disponible en ligne à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/academie.htm> [dernière consultation le 25 avril 2007].
- DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE* (1994-2008), 9^e édition inachevée. Disponible en ligne à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/academie9.htm> [dernière consultation le 25 avril 2007].
- DIDIER B. (1976), *Le journal intime*, Paris, PUF.
- DIDIER B. (1978), « Pour une sociologie du journal intime », dans Del Litto V. (dir.), *Le journal intime et ses formes littéraires. Actes du Colloque de septembre 1975*, Genève, Droz, p. 245-265.
- DION R., FORTIER F. et HAGHEBAERT E. (dir.) (2001), *Enjeux des genres dans les écritures contemporaines*, Québec, Éditions Nota Bene.
- DOLZ J. ET SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- DOMAIRON L. (1804a), *Poétique française*, Paris, Deterville.
- DOMAIRON L. (1804b), *Rhétorique française*, Paris, Deterville.
- DOMAIRON L. (1822), *Rhétorique française*, Paris, Deterville.

BIBLIOGRAPHIE

- DOMPNIER N. (1999), *Indexer la fiction dans les CDI et les bibliothèques pour la jeunesse*, Besançon, CRDP de Franche-Comté.
- DOSNON O. (1996), « Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique », *Pratiques* n° 89, *Écriture et créativité*, Metz, CRESEF, p. 5-24.
- DOSSE F. (2005), *Le pari biographique*, Paris, La Découverte.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1992), « La rhétorique en Europe à travers son enseignement », dans Auroux S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques*, tome 2, Liège, Mardaga, p. 467-507.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1994), « Y a-t-il renaissance de la rhétorique en France au XIX^e siècle ? », dans Ijsseling S. et Vervaecke G. (dir.), *Renaissances of rhetoric*, Louvain, Leuven University Press, p. 51-154.
- 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.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1998), « Les Jésuites et l'autorité de la *Rhétorique* d'Aristote », dans Dahan G. et Rosier-Catach I. (dir.), *La Rhétorique d'Aristote. Traditions et commentaires de l'Antiquité au XVII^e siècle*, Paris, J. Vrin, p. 331-346.
- DOUAY-SOUBLIN F. (1999), « La rhétorique en France au XIX^e siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause » dans Fumaroli M. (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, PUF, p. 1071-1214.
- DOUMIC R. (1896/1900), *Histoire de la littérature française* (16^e édition, revue, augmentée et entièrement recomposée), Paris, Delaplane.
- DRIOUX abbé (1851/1882), *Précis élémentaire de littérature (style, composition et poétique)*, Paris, Belin.
- DUBOIS J. (1978/2005), *L'institution de la littérature*, Bruxelles, Éditions Labor.
- DUBUISSON D. (1991), « La mythologie au XX^e siècle », *Uranie* n° 1, *Mythe et création*, Arras, Association « Mythes et littérature », p. 159-168.
- DUCHESNE A. et LEGUAY T. (1984), *Petite fabrique de littérature*, Paris, Magnard.
- DUCROS L. (1893), *Morceaux choisis des prosateurs et des poètes français depuis la formation de la langue jusqu'à nos jours. Cours supérieur*, Paris, Librairie classique de F.-E. André-Guédon.
- DUCROT O. et TODOROV T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- DUFAYS J.-L. (1994), *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (1996/2005), *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2^e édition), Bruxelles, De Boeck.
- DUFOUR P. (1998), *Le réalisme*, Paris, PUF.
- DUJOL A. (1985), *Le clair et l'obscur. Perceptions et usages de la classification par le public de la BPI*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- DUMASY L., MASSOL C. et CORREDOR M.-R. (dir.) (2006), *Stendhal, Balzac, Dumas, un récit romantique ?*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- DUPLESSY M.-J. (1842), *Trésor littéraire des jeunes personnes. Choix de morceaux de prose et de poésie*, Tours, Mame.
- DUPONT D., REUTER Y. et ROSIER J.-M. (1988), *Manuel d'histoire littéraire*, Bruxelles, Paris, De Boeck/Duculot [réédité en 2000 : cf. ROSIER, DUPONT et REUTER., 2000).

BIBLIOGRAPHIE

- DUPONT F. (2007), *Aristote ou le vampire du théâtre occidental*, Paris, Aubier.
- DURKHEIM É. (1938/1990), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- ECO U. (1966/1981), « James Bond : une combinatoire narrative », dans *Communications*, 8, *L'Analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, collection Points, p. 83-99.
- ECO U. (1979/1985), *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- EHRARD J. (1976), « La littérature française du XVIII^e siècle dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle : le manuel de Noël et Delaplace, 1804-1862 », *Transactions of the Fourth international Congress on the Enlightenment*, Oxford, p. 663-675.
- EL BEBAS A. (1980), *La présentation du réalisme dans les manuels d'histoire littéraire et dans les recueils de morceaux choisis*, Thèse de 3^e cycle sous la direction de R. Fayolle, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III.
- ÉLIADE M. (1963/1973), *Aspects du mythe*, Paris, Gallimard, collection « Idées ».
- ENJEUX (2003), *Littérature et écriture d'invention*, n° 57, Namur, CEDOCEF.
- ESCARPIT R. (1958), *Sociologie de la littérature*, Paris, PUF.
- ESCARPIT R. (dir.) (1970), *Le Littéraire et le Social*, Paris, Flammarion.
- ÉTERSTEIN C., LESOT A., DAUVIN S., DAUVIN J., ÉTERSTEIN C. et AGUETTAZ F. (2001), *Les nouvelles pratiques du français*, Paris, Hatier.
- ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (2002), n° 125, *Un discours didactique : le manuel*, Paris, Didier-Érudition.
- FABRE D. (dir.) (1993), *Écritures ordinaires*, Paris, BPI-Centre Georges-Pompidou.
- FAGUET (1905), *Histoire de la littérature française* (11^e édition), Paris, Plon, 2 volumes.
- FALARDEAU É., FISHER C., SIMARD C. et SORIN N. (dir.) (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- FALCUCCI C. (1939), *L'humanisme dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Privat/Paris, Didier.
- FAYOLLE R. (1972), « La poésie dans l'enseignement de la littérature : le cas Baudelaire », *Littérature* n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 48-72.
- FAYOLLE R. (1978), « Les *Confessions* dans les manuels scolaires de 1890 à nos jours », *Œuvres et Critiques*, III, 1, Paris, J.-M. Place, p. 63-86.
- FAYOLLE R. (1985), « Victor Hugo dans les manuels scolaires », *Europe* n° 671, *Victor Hugo*, Paris, F. Rieder, p. 190-202.
- FÉNELON (1897), *Lettres sur les occupations de l'Académie Française* (édition de M. l'abbé P. Bauron, 5^e édition), Paris/Lyon, Delhomme et Briguet.
- FEUGÈRE L. (1855), *Morceaux choisis des classiques français à l'usage des classes supérieures classe de rhétorique, de Seconde et de Troisième des lycées et collèges, Chefs-d'œuvre de poésie* (5^e édition), Paris, Delalain.
- FEUGÈRE L. (1868), *Morceaux choisis des classiques français à l'usage des classes de grammaire. Extraits de poésie* (23^e édition), Paris, Delalain.
- FILIPPI B. (2003), « Du modèle à la pratique théâtrale jésuite », dans Plagnol-Diéval (dir.), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles*, [Actes du colloque international des 5 et 6 octobre 2001], Créteil, CRDP de l'académie de Créteil p. 67-78.
- FISCHER J. (1987), *Époque romantique et réalisme. Problèmes méthodologiques*, Prague, Université Charles IV de Prague.

BIBLIOGRAPHIE

- FIX-COMBE N. (dir.) (2000), *Français 6^e. Séquences et expression*, Paris, Belin.
- FLAUBERT G. (1973), *Correspondance* (édition de Jean Bruneau), Paris, Gallimard.
- FONTAINE D. (1993), *La poétique*, Paris, Nathan.
- FONTANIER P. (1827-1830/1968), *Figures du discours*, Paris, Seuil.
- FORESTIER G. (2003), *Passions tragiques et règles classiques*, Paris, PUF.
- FOUCAULT M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M. (1994/2001), « Qu'est-ce qu'un auteur ? », *Dits et écrits, I*, Paris, Gallimard, collection « Quarto », p. 819-837.
- FOURTANIER M.-J. (dir.) (1999), *Les mythes dans l'enseignement du français*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- FRAISSE E. (1985), « L'invention d'une littérature scolaire : les manuels de morceaux choisis de 1872 à 1923 », *Études de linguistique appliquée* n° 59, Paris, Didier-érudition, p. 102-109.
- FRAISSE E. (1997), *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- FRAISSE E. (1999), « Un siècle d'anthologies littéraires dans l'enseignement secondaire français (1900-1999) », *Enjeux* n° 45, Namur, CEDOCEF, p. 15-30.
- FRAISSE E. et HOUDART-MÉROT V. (dir.) (2004), *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*, Créteil, CRDP.
- FRYE N. (1969), *Anatomie de la critique*, Paris, Gallimard.
- FUMAROLI M. (1980/1994), *L'âge de l'éloquence*, Paris, Albin-Michel.
- FUMAROLI M. (1994), « La Conversation », *Trois institutions littéraires*, Paris, Gallimard, p. 111-210.
- FUMAROLI M. (dir.) (1999), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, PUF.
- GARCIA-DEBANC C. (1989), « Le tri de textes : modes d'emploi », *Pratiques* n° 62, *Classer les textes*, Metz, CRESEF, p. 3-51.
- GARCIA P. et LEDUC J. (2003), *Histoire de l'enseignement de l'histoire de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- GARDES-TAMINE J. (1996), *La rhétorique*, Paris, Armand Colin.
- GASPARINI P. (2004), *Est-il je ? Roman autobiographique et autofiction*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1969), *Figures II*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1970/1972), « La rhétorique restreinte », *Communications*, n° 16, Paris, Seuil, repris dans Genette G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil, p. 21-40.
- GENETTE G. (1972), *Figures III*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1979/1986), « Introduction à l'architexte », dans Genette G. et Todorov T. (dir.) (1986), *Théorie des genres*, Paris, Seuil, p. 89-159.
- GENETTE G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1987), *Seuils*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. (1991), *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- GENETTE G. et TODOROV T. (dir.) (1986), *Théorie des genres*, Paris, Seuil.
- GENGEMBRE G. (1994), *H. de Balzac. Le lys dans la vallée*, Paris, PUF.
- GENGEMBRE G. (1997), *Réalisme et naturalisme*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

- GENOUVRIER É. et PEYTARD J. (1970), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GÉRUZEZ E. (1845), *Cours de littérature* (5^e édition revue et corrigée), Paris, Delalain.
- GÉRUZEZ E. (1857), *Cours de littérature. Première partie. Littérature, rhétorique* (11^e édition), Paris, Delalain.
- GEY M. et DUPREZ D. (1994), *Le français en 6^e*, Paris, Scodel-Nathan.
- GIRARD A. (1963), *Le journal intime et la notion de personne*, Paris, PUF.
- GLAUDES P. et LOUETTE J.-F. (1999), *L'essai*, Paris, Hachette.
- GOETHE J.-W. (1819/1952), *West-Östlicher Divan. 2. Noten und Abhandlungen*, Berlin, Akademie-Verlag.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1983), « Enseigner la littérature ? », *Pratiques* n° 38, *Enseigner la littérature*, Metz, CRESEF, p. 3-8.
- GOLDENSTEIN J.-P. (1990), « Le temps de l'histoire littéraire », dans Béhar H. et Fayolle R. (dir.), *L'histoire littéraire aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, p. 58-66.
- GOYET F. (2003), « Les "lieux" de la pitié dans *Athalie* », *Styles, genres, auteurs* n° 3, Université de Paris-IV, p. 91-103.
- GRANDEROUTE R. (1983), *Le roman pédagogique de Fénelon à Rousseau*, Berne, Peter Lang.
- GRUPE INTERNATIONALE DE RECHERCHES BALZACIENNES, Groupe ARTFL (Université de Chicago), Maison de Balzac (Paris). *Balzac. La Comédie humaine. Édition critique en ligne*. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.paris.fr/musees/balzac/furne/presentation.htm> [dernière consultation le 13 novembre 2007]
- GUSDORF (1975), « De l'autobiographie initiatique à l'autobiographie genre littéraire », *Revue d'Histoire Littéraire de la France* n° 6, *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin, p. 957-994.
- HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.-F. et PETITJEAN A. (1974) « Pour une théorie de l'idéologie d'un manuel scolaire, le Lagarde et Michard : le cas Diderot », *Pratiques* n° 1-2, Metz, CRESEF, p. 43-64.
- HAMBURGER K. (1986), *Logique des genres littéraires* (traduction de P. Cadiot), Paris, Seuil (original publié en 1977).
- HAMON P. (1973/1982), « Un discours contraint », dans Barthes R., Bersani L., Hamon P., Riffaterre M. et Watt I. (1982), *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, collection Points, p. 119-181.
- HAMON P. (1981), *Introduction à l'approche du descriptif*, Paris, Hachette.
- HEGEL (1837-1842/1997), *Esthétique*, tome II (traduction de C. Bénard, revue et complétée par B. Timmermans et P. Zaccaria), Paris, Librairie Générale Française.
- HEMPFER K. (1997), « Gattung », dans Weimar K. (dir.), *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft* (tome I), Berlin/New York, Walter de Gruyter, p. 651-655.
- HERSCHBERG-PIERROT A. (1998) (dir.), *Balzac et le style*, Paris, SEDES.
- HERSCHBERG-PIERROT A. (2007), « Style et genèse des œuvres », *Pratiques* (2007), n° 135-136, *Questions de style*, Metz, CRESEF, p. 163-176..
- HORACE (éd. 1934), *Épîtres* (texte établi et traduit par François Villeneuve), Paris, Les Belles Lettres.

BIBLIOGRAPHIE

- HORACE (éd. 1967), *Œuvres* (traduction, introduction et notes par François Richard), Paris, GF-Flammarion.
- HOUDART V. (1997), « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », *Le français aujourd'hui* n° 117, *L'œuvre intégrale*, Paris, AFEF, p. 3-13.
- HOUDART-MEROT V. (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris/Rennes, ADAPT-PUR.
- HOUDART-MEROT V. (1999), « Fonctions de la biographie à travers l'histoire de la discipline », *Le français aujourd'hui* n° 130, *La vie de l'auteur*, Paris, AFEF, p. 35-41.
- HOUDART-MEROT V. (2004), *Réécriture et écriture d'invention*, Paris, Hachette.
- HOUSSAYE J. (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- HUBERT J. (2003), *Le romantisme. 2^{de}*, Paris, Magnard.
- HUGO V. (1822-1829/1968), *Odes et ballades. Les Orientales*, Paris, Garnier-Flammarion.
- HUGO V. (1827/1968), *Cromwell*, Paris, Garnier-Flammarion.
- HUOT H. (1989), *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Seuil.
- HUSSER J.-M. (dir.) (2004), *Religions et modernités*, Versailles, CRDP Académie de Versailles.
- HUYNH J.-A. (2004), « L'écriture d'invention, une pratique innovante ? », *Recherches* n° 40, *Innover*, Lille, AIRDPF, p. 19-51.
- JACQUET-FRANCILLON F. et KAMBOUCHNER D. (dir.) (2005), *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF.
- JAKOBSON R. (1921/1965), « Du réalisme artistique », dans Todorov T. (dir.) (1965/1968), *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil, p. 98-108.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale* (traduction de N. Ruwet), Paris, Éditions de Minuit.
- JAUBERT M. et REBIÈRE M. (2002), « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un "oral réflexif" ? », dans Chabanne J.-C., Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p. 53-71.
- JAUSS H. R. (1986), « Littérature médiévale et théorie des genres », dans Genette G. et Todorov T. (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Seuil, p. 37-76.
- JAUSS H. R. (1978), *Pour une esthétique de la réception* (traduction de C. Maillard), Paris, Gallimard.
- JEY M. (1993), « Les classiques de l'ère Ferry : les auteurs dans les programmes scolaires au tournant du siècle », *Littératures Classiques* n° 19, *Qu'est-ce qu'un classique ?*, Toulouse, SLC, p. 237-247.
- JEY M. (1997), « La lecture comme exercice : sa place au tournant du siècle dernier », *Le français aujourd'hui* n° 118, *Passons aux exercices*, Paris, AFEF, p. 11-18.
- JEY M. (1998), *La littérature au lycée : Invention d'une discipline (1880-1925)*, *Recherches textuelles* n° 3, Metz, Université de Metz.
- JEY M. (1999), « La littérature au lycée en France à partir des textes officiels de 1947 à 1981 », *Enjeux* n° 43/44, *Littérature : les programmes francophones*, Namur, CEDOCEF, p. 144-165.
- JEY M. (2001), « Du discours latin à la composition française : le rôle déterminant du baccalauréat », *Le français aujourd'hui* n° 133, *Des réformes en pratique*, Paris, AFEF, p. 23-30.

BIBLIOGRAPHIE

- JEY M. (2006), « L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ? », *Repères* n° 33, *La fiction et son écriture*, Lyon, INRP, p. 21-35.
- JORDY J. (dir.) (2002), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- JORDY J. (2003), *La mise en œuvre du programme de français en classe de seconde*, [rapport de l'IGEN n° 2003-079].
- JORDY J. (dir.) (2007), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- JOSHUA S. (1997), « Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », *Skholê* n° 6, Aix-Marseille, IUFM, p. 15-24..
- JOSTE A. (2002), *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*, Paris, Mille et une nuits.
- JOUVE V. (1992), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.
- JUNEAUX M. (1960), *Bac 1^{ère} partie. Sessions de 1959. Épreuves et corrigés*, Paris, Bordas.
- KELLE M. xxx (1998), *Parcours littéraires du XVI^e au XX^e siècle. Français. Seconde Première*, Paris, Delagrave.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980), « La polémique et ses définitions », dans Kerbrat-Orecchioni C., *Le discours polémique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 3-40.
- KIBÉDI VARGA A. (1970/2002), *Rhétorique et littérature*, Paris, Klincksieck.
- KIBÉDI VARGA A. (1981), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard.
- KIBÉDI VARGA A. (1984), « Genres littéraires », dans De Beaumarchais J.-P., Couty D. et Rey A. (dir.), *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris, Bordas, p. 897-900.
- KIBÉDI VARGA A. (1988), « Scènes et lieux de la tragédie », *Langue française*, volume 79, n° 1, Paris, Larousse, p. 82-95.
- KIBÉDI VARGA A. (1990), *Les poétiques du classicisme*, Paris, Aux Amateurs de livres.
- KUENTZ P. (1972), « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, *Le discours de l'école sur les textes*, Paris, Larousse, p. 3-26.
- LABORDE-MILAA I. (1994), « De la scène romanesque à la scène filmique », *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF, p. 89-113.
- LABOURET D. (dir.) (2007), *Français. Méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.
- LA BRUYÈRE J. de (1696/1995), *Œuvres complètes*, Paris, Librairie Générale Française.
- LACAN F.-R. et VIEITEZ M.-J. (2006), *Français CAP*, Paris, Hachette.
- LACOUE-LABARTHE P. et NANCY J.-L. (1978), *L'absolu littéraire*, Paris, Seuil.
- LAGARDE A. et BRUYELLE R. (1953), *L'épreuve de français au brevet d'études du premier cycle et au concours d'entrée aux écoles normales* (4^e édition revue et augmentée), Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1948-1962), *Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1951/1970), *XVII^e siècle. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1953/1970), *XVIII^e siècle. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1955/1969), *XIX^e siècle. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.

BIBLIOGRAPHIE

- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1960), *Français. Classe de 3^e*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection.) (1963), *Français. Classe de 6^e*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1967), *Français. Classe de 6^e*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1974), *Français. Classe de 6^e*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1989), *Carrefour des thèmes à l'usage des enseignants*, Paris, Bordas.
- LAHANIER-REUTER D. et REUTER Y. (2007), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », dans Falardeau É., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses de l'Université Laval, p. 27-42.
- LA LETTRE DE LA DFLM (2000), n° 27, *Le français hors appareil scolaire*, Villeneuve d'Ascq, DFLM.
- LANCREY-JAVAL (dir.) (2000), *Des textes à l'œuvre. Français 2^{de}*, Paris, Hachette.
- LANCREY-JAVAL R. (dir.) (2001), *Des textes à l'œuvre. Français 1^{ère}*, Paris, Hachette.
- LANCREY-JAVAL R. (dir.) (2004), *Littérature seconde*, Paris, Hachette.
- LANCREY-JAVAL R. (dir.) (2005), *Littérature première*, Paris, Hachette.
- LANGAGE ET SOCIÉTÉ (2008), n° 124, *Les registres de discours : une notion en débat*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- LANGLOIS P. et MAREUIL A. (1958), *Guide bibliographique des études littéraires*, Paris, Hachette.
- LANGLOIS P. et MAREUIL A. (1966), *Textes pour la lecture et l'explication*, 4^e, Paris, Hatier.
- LANGUE FRANÇAISE (1969), n° 3, *La stylistique*, Paris, Larousse.
- LANSON G. (1895/1968), *Histoire de la littérature française* (remaniée et complétée pour la période 1850-1950 par Paul Tuffrau), Paris, Hachette.
- LANSON G. (1896/1914), *Études pratiques de composition française* (8^e édition), Paris, Hachette.
- LANSON G. (1897), *Pages choisies des grands écrivains. Honoré de Balzac*, Paris, Armand Colin et Calmann Lévy.
- LANSON G. (1908/1996), *L'art de la prose*, Paris, La Table ronde.
- LANSON G. (1923), *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris, Hachette (2 volumes).
- LANSON G. (1954), *Esquisse d'une histoire de la tragédie française* (nouvelle édition revue et corrigée), Paris, Champion.
- LANSON G., RUDLER G., CAHEN A. et BEZARD J. (1909), *L'enseignement du français. Conférences du Musée pédagogique*, Paris, Imprimerie nationale.
- LARROUX G. (1995), *Le réalisme*, Paris, Nathan.
- LASTER (1985), « L'antiromantisme secondaire et sa principale victime : le théâtre de Victor Hugo », *Europe* n° 671, *Victor Hugo*, Paris, F. Rieder, p. 203-212.
- LAUBRIER P. (1969), « La légende et le mythe napoléoniens chez Balzac », *L'Année Balzacienne 1968*, Paris, Garnier, p. 285-301.
- LEBRUN M., ROUXEL A. ET VARGAS C. (dir.) (2007), *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.

BIBLIOGRAPHIE

- LECARME J. (1997), « L'hydre anti-autobiographique », *Cahiers RITM* n° 14 *L'autobiographie en procès* [Actes du colloque de Nanterre. 18-19 octobre 1996, sous la direction de P. Lejeune], Nanterre, Université de Paris X, p. 19-56..
- LECARME J. et LECARME-TABONE E. (1996), *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin.
- LECLERC C. (2003), *L'incertitude textuelle. Entre résolution scolaire et constance populaire*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen.
- LE CLERC J.-V. (1823/1830) *Nouvelle rhétorique* (3^e édition), Paris, Delalain.
- LECLERC T (2001), « Les éditions de la correspondance de Flaubert », *Revue de l'Aire, Recherches sur l'épistolaire*, n° 27, Honoré Champion, p. 157-166.
- L'ÉCOLE DES LETTRES II* (1999), n° 7, volume 91, *Français (seconde) : nouveaux programmes de 1999/2000*, Paris, l'École/l'école des loisirs [numéro spécial].
- LECTURES INTÉGRALES. DOSSIER DES PROFESSEURS/1* (Le Livre de Poche) (1984), Paris, Librairie Générale Française.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (1987), n° 79, *Classes de textes/textes en classe*, Paris, AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (1988), n° 84, *Le fait divers*, Paris, AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (1996), n° 116, *Styles*, Paris, AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (1999), n° 130, *La vie de l'auteur*, Paris, AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2006), n° 153, *Enseigner l'écriture littéraire*, Paris, Armand Colin/AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2007), n° 159, *Les genres : corpus, usages, pratiques*, Paris, Armand Colin/AFEF.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI* (2008), n° 160, *La critique pour quoi faire ?*, Paris, Armand Colin/AFEF.
- LE GOFF F. (2005), « L'écriture d'invention au lycée : ce que disent les professeurs de leurs pratiques », *Pratiques* n° 127/128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 60-74.
- LE GUERN M. (1982), « La question des styles et des genres dans la rhétorique française de l'âge classique », *Trames. Histoire de la langue : méthodes et documents*, (Actes du colloque du groupe d'étude en histoire de la langue française), Limoges, UER des Lettres et Sciences Humaines, p. 65-70.
- LEJEUNE P. (1971/1998), *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin.
- LEJEUNE P. (1973), « Le pacte autobiographique », *Poétique* n° 14, Paris, Seuil, p. 137-162.
- LEJEUNE P. (1975/1996), *Le pacte autobiographique* (nouvelle édition augmentée), Paris, Seuil.
- LEJEUNE P. (1989), « *Cher cahier...* » *Témoignages sur le journal personnel*, Paris, Gallimard.
- LEJEUNE P. (2004), « Le journal au bac », *Le français aujourd'hui*, n° 147, *Le biographique*, Paris, AFEF, p. 15-20.
- LEJEUNE P. (2005a), « De l'autobiographie au journal, de l'Université à l'association : itinéraires d'une recherche », Conférence à l'Université Ain Chams (Le Caire), 28 mars 2005 (Colloque « Identité et altérité »), disponible en ligne à l'adresse : http://www.autopacte.org/Itin%20raires_d%27une_recherche.html [dernière consultation le 21 septembre 2007].
- LEJEUNE P. (2005b), *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

- LELEU M. (1952), *Les journaux intimes*, Paris, PUF.
- LELOUCH B. et THIRIOT J. (1990), *Horizon lecture CM2*, Paris, Delagrave.
- L'ÉPOPÉE DE GILGAMESH. *Le grand homme qui ne voulait pas mourir* (éd. 1992) (traduction de Jean Bottéro), Paris, Gallimard.
- LE ROCAMBOLE (2004), n° 27, *Napoléon et le roman populaire*, Amiens, AARP.
- LE ROY A. (1894), *Mémento du baccalauréat de l'enseignement secondaire. Rédigé conformément aux programmes de 1891. Enseignement classique. Première partie. Littérature*, Paris, Hachette.
- LEROY M. (2001), *Peut-on enseigner la littérature française ?*, Paris, PUF.
- LEROY M. (2002), « Les littéraires, portraits et parcours », dans Rioux J.-P. (dir.), *Deux cents ans d'inspection générale. 1802-2002*, Paris, Fayard, p. 59-74.
- LESOT A. (1988), *L'autobiographie de Montaigne à Sarraute. Thèmes et questions d'ensemble*, Paris, Hatier, collection Profil Littérature.
- LIATI V. (2006), « Comment lire le Coran ? », *Le français aujourd'hui* n° 155, *Lecture des textes fondateurs*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 37-45.
- LICHTLÉ M. (1987), « La vie posthume du "Père Goriot" en France », *Année Balzacienne 1987*, Paris, PUF, p. 131-165.
- LITTÉRATURE (1981a), n° 42, *L'institution littéraire*, I, Paris, Larousse.
- LITTÉRATURE (1981b), n° 44, *L'institution littéraire*, II, Paris, Larousse.
- LORANT-JOLLY (1999), « Des espaces de transition : la BCD et le CDI », dans Demougin F. et Massol J.-F. (dir.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP de Grenoble, p. 71-81.
- LOUVET-MOLOZAY B. (2002), *Théâtre et musique. Dramaturgie de l'insertion musicale dans le théâtre français (1550-1680)*, Paris, Champion.
- LUCEA Y. (1996), « Du nouveau à la bibliothèque municipale de Brest », *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 41, n° 1, *L'écrit entre imprimé et électronique*, Villeurbanne, ENSSIB, p. 91-92.
- LUGRIN G. (2001), « Le mélange des genres dans l'hyperstructure », *Semen* n° 13, *Genres de la presse écrite et analyse de discours*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 65-96.
- LUSETTI M. et QUET F. (2007, septembre), « Avenirs des lectures scolaires », *Dixième colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, « *Didactique du français : le socioculturel en question* », Villeneuve d'Ascq les 13, 14 et 15 septembre 2007.
- LUXARDO C. et POTELET H. (1996), *Le français au collège. 6^e*, Paris, Hatier.
- MACÉ M. (2004), *Le genre littéraire*, Paris, GF-Flammarion.
- MACÉ M. (2006), *Le temps de l'essai. Histoire d'un genre en France au XX^e siècle*, Paris, Belin.
- MADÉLÉNAT D. (1984), *La biographie*, Paris, PUF.
- MAGNIEN M. (1990), « Introduction », dans Aristote, *La poétique*, Paris, Librairie Générale Française p. 19-98.
- MAINGUENEAU (1984), *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga.
- MAINGUENEAU D. (1990/2001), *Pragmatique pour le discours littéraire* (édition mise à jour), Paris, Nathan/HER.

BIBLIOGRAPHIE

- MAINGUENEAU D. (1993), *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod.
- MAINGUENEAU D. (1997/2001), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Nathan/HER.
- MAINGUENEAU D. (1998/2000), *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan.
- MAINGUENEAU D. (1998), « Scénographie épistolaire et débat public », dans Siess J. (dir.), *La lettre entre réel et fiction*, Paris, Sédès, p. 55-72.
- MAINGUENEAU D. (1999), « Ethos, scénographie, incorporation », dans AMOSSY R. (dir.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 75-100.
- MAINGUENEAU D. (2003), « Ouverture. Un tournant dans les études littéraires », dans Amossy R. et Maingueneau D. (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 15-25.
- MAINGUENEAU (2004a), « Retour sur une catégorie : le genre », dans Adam J.-M. et Grize J.-B., *Textes et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, p. 107-118.
- MAINGUENEAU (2004b), « Le dialogue philosophique comme hypergenre », dans Cossuta F. (dir.), *Le dialogue : introduction à un genre philosophique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 85-107.
- MAINGUENEAU D. (2006), *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature*, Paris, Belin.
- MANESSE D. (1993), « Ce que l'on enseigne. Le cas du français », dans Houssaye J. (dir.) (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p. 27-38.
- MANESSE D. et GRELLET I. (1994), *La littérature du collège*, Paris, INRP-Nathan.
- MARCOIN F. (1999), « Vie de l'auteur, vie du lecteur : contre (et pour) Sainte Beuve », *Le français aujourd'hui* n° 130, *La vie de l'auteur*, Paris, AFEF, p. 26-28.
- MARCOU F.-L. (1880), *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris, Garnier, 2 volumes.
- MARCOU F.-L. (1882), *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Poètes* (2^e édition), Paris, Garnier Frères.
- MARCOU F.-L. (1884), *Morceaux choisis des classiques français (XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) à l'usage des classes de sixième, cinquième et quatrième. Prosateurs* (2^e édition), Paris, Garnier Frères.
- MARCOU F.-L. (1905), *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles à l'usage du II^e cycle de l'enseignement secondaire (classes de seconde et de première). Prosateurs* (21^e édition refondue, augmentée et accompagnée de notes nouvelles), Paris, Garnier Frères.
- MARCOU F.-L. (1920), *Morceaux choisis des classiques français (XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) à l'usage du I^e cycle de l'enseignement secondaire (classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e). Poètes* (15^e édition), Paris, Garnier Frères.
- MARMONTEL J.-F. (1787/2005), *Éléments de littérature*, Paris, Éditions Desjonquères.
- MARROU H.-I. (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (tome 1. *Le monde grec* ; tome 2. *Le monde romain*), Paris, Seuil, collection Points.
- MARTIN J. et BORROT A. (1963), *Auteurs français, Classes de troisième*, Paris, Masson.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

BIBLIOGRAPHIE

- MASSERON C. (1983), « Introduction à la lecture des textes littéraires : l'exemple de Balzac en 3^e », *Pratiques* n° 38, *Enseigner la littérature*, Metz, CRESEF, p. 85-105.
- MASSOL J.-F. (2004), *De l'institution scolaire de la littérature française, (1870-1925)*, Grenoble, Ellug.
- MASSON N. (2002), *La poésie fugitive au XVIII^e siècle*, Paris, Honoré Champion.
- MASUREL M., PRESSELIN V. et THIBERGE E. (2000), *Français 6^e. Parcours méthodiques*, Paris, Hachette.
- MAY G. (1979), *L'autobiographie*, Paris, PUF.
- MAYEUR F. (1977), *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la troisième République (1867-1924)*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- MAYEUR F. (1981/2004), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, tome III, *De la Révolution à l'École républicaine (1789-1930)*, Paris, Perrin.
- MESNARD J. (dir.) (1990), *Précis de littérature française du XVII^e siècle*, Paris, PUF.
- MEYER M. (1991), « Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine », dans Aristote, *La rhétorique*, Paris, Librairie Générale Française, p. 5-70.
- MICHEL R. (1998), « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 59-103.
- MICHEL R. (1999), « La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté », *Pratiques* n° 101/102, *Textes officiels et enseignement du français*, Metz, CRESEF, p. 77-94.
- MILO Daniel (1986), « Les classiques scolaires », dans Nora P. (dir.), *Les lieux de mémoire*, II, *La Nation*, t. 3, Paris, Gallimard, p. 517-562.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003), *L'enseignement du fait religieux* [Actes du séminaire des 5, 6 et 7 novembre 2002], Scérén, CRDP Académie de Versailles, « Les Actes de la DESCO ».
- MIRONNEAU A. et ROYER E. (1922), *Lectures expliquées. Écoles Primaires Supérieures*, Paris, Armand Colin.
- MITTERAND (dir.) (1975), *Littérature et langage* (volume 3 : *Le roman, le récit non romanesque, le cinéma*), Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1981), *Textes français et histoire littéraire, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles* (édition augmentée), Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1986), *Littérature. Textes et documents. XIX^e siècle*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1987a), *Littérature. Textes et documents, XVII^e siècle*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1987b), *Littérature. Textes et documents, XVIII^e siècle*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (1994), *L'illusion réaliste. De Balzac à Aragon*, Paris, PUF.
- MITTERAND H. (2005), « Le français au lycée : radiographie des programmes », *Le Débat* n° 135, *Comment enseigner le français*, Paris, Gallimard, p. 37-49.
- MITTERAND H., LABEYRIE J., POUGEOISE M. et EGEA F. (dir.) (1977), *Textes et activités de français, 6^{ème}*, Paris, Nathan.
- MOLINIÉ G. (2002), Article « Style », dans Aron P., St Jacques D. et Viala A. (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, p. 569-571.

BIBLIOGRAPHIE

- MOLINO J. (1979), « Anthropologie et métaphore », *Langages*, n° 54, Paris, Larousse, p. 83-102.
- MOLINO J. (1993), « Les genres littéraires », *Poétique*, n° 93, p. 3-28.
- MONBALLIN M. et LEGROS G. (1994), « Œuvres romanesques et théâtrales en fin de secondaire : un singulier pluriel », *Enjeux* n° 32, *Corpus et lectures littéraires*, Namur, CEDOCEF, p. 7-21.
- MONGENOT C. (2000), « Le théâtre de Madame de Maintenon : propédeutique à la vie vertueuse dans le monde », *Cahiers Robinson* n° 8, *L'enfant des tréteaux*, Arras, Université d'Artois, p. 7-31.
- MONGENOT C. (2003), « Les *Conversations* de Mme de Maintenon : dire et parler pour apprendre le monde », dans Plagnol-Diéval M.-E. (dir.), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles* [Actes du colloque international des 5 et 6 octobre 2001], Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, p. 105-118.
- MOREL J. (1964), *La Tragédie*, Paris, Armand Colin.
- MORNET D. (1934), *Cours pratique de composition française*, Paris, Larousse.
- MORNET D. (1936), *La littérature française enseignée par la dissertation*, Paris, Larousse.
- MORTGAT-LONGUET E. (2003), « Aux origines du parallèle Corneille-Racine : une question de temps », dans Declercq G et Rosellini M. (dir.) *Jean Racine 1699-1999* [Actes du colloque du tricentenaire, 25-30 mai 1999], Paris, PUF, p. 703-717.
- MOTBIS* (version 3.0, tome 1) (1997), Paris, MEN/CNDP.
- MOURALIS B. (1975), *Les contre-littératures*, Paris, PUF.
- MOUREN R. et PEIGNET D. (dir.) (2003), *Le métier de bibliothécaire*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- MOZET N. (1972), « La description de la Maison-Vauquer », *L'Année Balzacienne 1972*, Paris, Garnier, p. 97-130.
- NAÏS H. (1984), « La notion de genre en poésie au XVI^e siècle : étude lexicologique et sémantique », dans Demerson G. (dir.), *La notion de genre à la Renaissance*, Genève, Slaktine, p. 103-127.
- NATAF R. (1975), *Les manuels de littérature à l'usage du deuxième cycle scolaire, recherche sur la collection « Textes et littératures » de A. Lagarde et L. Michard, le manuel des études littéraires de Castex et Surer et le recueil de textes littéraires de Chassang et Senninger*, Thèse pour le doctorat, Université de Paris 3.
- NÈGRE J. et DURAND J.-P. (1991), *Français textes et méthodes. Bac Pro*, Paris Delagrave.
- NOËL Fr. et DELAPLACE Fr. (1804/1805), *Leçons de littérature et de morale* (vol. 1. Prose. vol. 2. Poésie ; 2^e édition), Paris, Le Normant.
- NOËL Fr. et DELAPLACE Fr. (1804/1836), *Leçons françaises de littérature et de morale* (vol. 1. Prose. vol. 2. Poésie ; 22^e édition), Paris, Le Normant.
- NONNON É. (1994), « Ordre de l'homogène et cohérences dans la diversité : niveaux de cohérent dans les pratiques didactiques du récit au collège », *Recherches* n° 20, *Enseignement et cohérence*, Lille, AFEF, p. 145-179.
- NONNON É. (1998), « La notion de point de vue dans le discours », *Pratiques*, n° 100, *Les temps verbaux*, Metz, CRESEF, p. 99-123.
- NORMAND C. (1976), *Métaphore et concept*, Bruxelles, Éditions Complexe.
- PAGÈS A. (dir.) (2000), *À mots ouverts. Français 6^e*, Paris, Nathan.

BIBLIOGRAPHIE

- PAGÈS A. et PAGÈS-PINDON J. (1984), *Le français au lycée. Manuel des études françaises* (nouvelle édition conforme aux instructions de 1983 pour le baccalauréat), Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1995), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 2^e*, Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1996), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 1^{re}*, Paris, Nathan.
- PARINET É. (2004), *Une histoire de l'édition à l'époque contemporaine. XIX^e – XX^e*, Paris, Seuil.
- PARMENTIER M. (2000), *Honoré de Balzac. La Cousine Bette*, Paris, Bréal, collection « Connaissance d'une œuvre ».
- PARMENTIER P. (1986), « Les genres et leurs lecteurs », *Revue Française de Sociologie* volume 27, n° 3, Paris, Éditions du CNRS, p. 397-430.
- PARMENTIER P. (1988), « Lecteurs en tous genres », dans Poulain M. (dir.) *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, p. 125-153.
- PARMENTIER P. (1992), « À mauvais genres, mauvais lecteurs ? », *Les Cahiers des Paralittératures 3*, Liège, Éditions du CLPCF, p. 25-36.
- PASCAL J.-N. (2003), « La Tragédie, cela sert notamment à enseigner la rhétorique : à propos des *Chefs-d'œuvre d'éloquence poétique* de l'abbé Batteux (1780) », dans Plagnol-Diéval M.-E. (dir.), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles* [Actes du colloque international des 5 et 6 octobre 2001], Créteil, CRDP de l'académie de Créteil, p. 89-104.
- PAVEAU M.-A. (1992), « Le point de vue des manuels », *Le français aujourd'hui*, n° 98, *Le point de vue*, Paris, AFEF, p. 36-39.
- PAVEAU M.-A. (1996), « Le métalangage de la classe de français : concepts et conceptions », *Le français aujourd'hui*, n° 115, *Des changements au lycée*, Paris, AFEF, p. 53-64.
- PAVEAU M.-A. et PECHEYRAN I. (1995), « Focalisations : lectures de Genette et pratiques scolaires », *Le français aujourd'hui*, n° 109, *Didactique du français : langue et textes*, AFEF, p. 73-83.
- PAVEAU M.-A. et SARFATI G.-E. (2003), *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris, Armand Colin.
- PELLISSIER G. et BAURET M^{elle} (1924), *Morceaux choisis du XVI^e au XX^e siècle. Cours moyen. Enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, Delagrave.
- PENLOUP M.-C. (1997), « La liste non utilitaire. Vers une prise en compte didactique de cette pratique d'écriture extrascolaire », *Repères*, n° 15, Paris, INRP, p. 131-168.
- PENLOUP M.-C. (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF.
- PENLOUP M.-C. (2000), *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*, Paris, Didier.
- PEREC G. (1985), *Penser/Classer*, Paris, Hachette.
- PERELMAN C et OLBRECHTS-TYTECA L. (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF.

BIBLIOGRAPHIE

- PEREZ C.-P. (dir.) (1997), *L'histoire littéraire en question : actes du colloque de Nice [mars 1995]*, Nice, Association des Publications de la Faculté des Lettres de Nice.
- PERNOO M. (2001), « Quelles classifications et quels classements pour les œuvres de fiction dans les bibliothèques ? La question des frontières », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 46, n° 1, *Les topographies du savoir*, Villeurbanne, ENSSIB, p. 47-53.
- PERRIN C. (1996), « Du projet d'année à la séquence : l'étude du *Colonel Chabert* en classe de 3^e », *Pratiques* n° 92, *Séquences didactiques*, Metz, CRESEF, p. 83-106.
- PETITJEAN A. (1989), « Les typologies textuelles », *Pratiques* n° 62, *Classer les textes*, Metz, CRESEF, p. 86-125.
- PETITJEAN A. (1992), « Contribution sémiotique à la notion de "genre textuel" », dans Greciano G. et Kleiber G. (dir.), *Recherches Linguistiques* n° 16, *Systèmes interactifs. Mélanges en l'honneur de Jean David*, Paris, Klincksieck, p. 349-373.
- PETITJEAN, A. (1995), « Variations historiques : l'exemple de la "rédaction" », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 175-195.
- PETITJEAN A. (1998), « La transposition didactique en français », *Pratiques* n° 97-98, *La transposition didactique en français*, Metz, CRESEF, p. 7-34.
- PETITJEAN A. (1999), « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », dans Petitjean A. et Privat J.-M. (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels* [actes du colloque de Metz], Metz, CASUM, p. 83-116.
- PETITJEAN A. (2001a), « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 », *Pratiques* n° 109/110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF, p. 125-163.
- PETITJEAN A. (2001b), « Écriture d'invention et enseignement de la littérature au lycée », *Enjeux* n° 51/52, *Recherches en didactique de la littérature*, Namur, CEDOCEF, p. 163-179.
- PETITJEAN A. (2003), « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques* n° 117-118, *Textes et valeurs*, Metz, CRESEF, p. 181-207.
- PETITJEAN et PRIVAT (dir.) (1999), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels* [actes du colloque de Metz], Metz, CASUM.
- PETITJEAN A. et VIALA A. (2000), « Les nouveaux programmes de français au lycée », *Pratiques* n° 107-108, *Les nouveaux programmes du lycée*, Metz, CRESEF, p. 7-33.
- PEYTARD J. (1995), *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- PHILIPPE G. (2002), *Sujet, verbe, complément. Le moment grammatical de la littérature française. 1890-1940*, Paris, Gallimard.
- PIMET O. et BONIFACE C. (1999), *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*, Paris, ESF.
- PIOBETTA J.-B. (1937), *Le baccalauréat*, Paris, J.-B. Baillière et Fils.
- PLAGNOL-DIÉVAL M.-E. (dir.) (2003), *Théâtre et enseignement, XVII^e-XX^e siècles* [Actes du colloque international des 5 et 6 octobre 2001], Créteil, CRDP de l'académie de Créteil.
- PLANE S. (dir.) (1999), *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP de Basse-Normandie.
- PLANE S. (2001), « La réception des nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur », *Lidil* n° 23, *Les nouveaux écrits*

BIBLIOGRAPHIE

- à l'école : nouveaux programmes, nouvelles pratiques, nouveaux savoirs, Grenoble, LIDILEM, p. 67-82.
- PLATON (éd. 1963), *La République* (introduction, traduction et notes par R. Baccou), Paris, GF-Flammarion.
- P. M. (1885), *Manuel littéraire à l'usage des aspirants au brevet supérieur* (3^e édition), Lyon/Paris, Librairie Briday.
- POÉTIQUE (1985), n° 63, *Le biographique*, Paris, Seuil.
- POTELET H. (dir.) (2000), *Français 6^e*, Paris, Hatier.
- POULAIN M. (dir.) (1988a), *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- POULAIN M. (1988b), « Usages en bibliothèque publique », dans Poulain M. (dir.) *Pour une sociologie de la lecture, lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, p. 195-213.
- PRATIQUES (1974), n° 1-2, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1977a), n° 15/16, *Théâtre*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1977b), n° 17, *L'oral*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1981), n° 32, *La littérature et ses institutions*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1983), n° 39, *Bricolage poétique*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1984), n° 42, *L'écriture-imitation*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1986a), n° 50, *Les paralittératures*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1986b), n° 51, *Les textes explicatifs*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1987a), n° 54, *Les mauvais genres*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1987b), n° 55, *Les textes descriptifs*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1987c), n° 56, *Les types de textes*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1988), n° 58, *Les discours explicatifs*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1989), n° 62, *Classer les textes*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1992), n° 73, *L'argumentation écrite*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1993), n° 78, *Didactique du récit*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1994a), n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1994b), n° 83, *Écrire des récits*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1994c), n° 84, *Argumentation et langue*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1996), n° 92, *Séquences didactiques*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1997), n° 94, *Genres de la presse écrite*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1998), n° 97-98, *La transposition didactique en français*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1999), n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (2000) : *Les nouveaux programmes du lycée*, n° 107-108, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (2001), n° 109-110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (2005), n° 127-128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (2007a), n° 133-134, *Récits et disciplines scolaires*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (2007b), n° 135-136, *Questions de style*, Metz, CRESEF.

BIBLIOGRAPHIE

- PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C. (1999), « Le statut du livre et du lecteur dans les instructions officielles du primaire et du secondaire », *Pratiques* n° 101/102, *Textes officiels et enseignement du français*, Metz, CRESEF, p. 105-115.
- PROPP V. (trad. 1970), *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.
- PROST A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin.
- PROUST M. (1919-1922/1954), *À la recherche du temps perdu*, Paris, Gallimard.
- PROUST M. (1880-1895/1970), *Correspondance 1880-1895* (texte établi, présenté et annoté par Philip Kolb), Paris, Plon.
- PUJADE-RENAUD C. (1989), *Un si joli petit livre*, Arles, Actes Sud.
- QUENEAU R. (1961), *Cent mille milliards de poèmes*, Paris, Gallimard.
- QUET F. (2007), « Coûts et contrecoups d'une institutionnalisation. Littérature et école primaire », *Recherches* n° 46, *Littérature*, Lille, ARDPF, p. 33-44.
- RACINE J. (1677/1992), *Phèdre*, suivi de *Phèdre* de Sénèque et *Hippolyte* d'Euripide, Paris, Presses Pocket.
- RAFFIN F. (dir.) (2002), *Usages des textes dans l'enseignement de la philosophie*, Paris, INRP/Hachette.
- RANCIÈRE J. (1998), *La Parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*, Paris, Hachette.
- RASTIER F. (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- RATIO ATQUE INSTITUTIO STUDIORUM SOCIETATIS IESU* (1599/1997), (présentation de A. Demoustier et de D. Julia, traduction de L. Albrieux et de D. Pralon-Julia, annotation et commentaire de M.-M. Compère), Paris, Belin.
- RAULIN D. (2006), « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie* n° 154, *La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique*, Lyon, INRP, p. 61-71.
- REBOUL O. (1984/1990), *La rhétorique*, Paris, PUF.
- REBOUL-TOURÉ S. (1999), « Éléments de didacticité dans les instructions officielles de collège : autour de la notion de discours », *Pratiques*, n° 101-102, *Textes officiels et enseignement du français*, Metz, CRESEF, p. 47-58.
- RECHERCHES* (1988a), n° 8, *Récit*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES* (1988b), n° 9, *Argumenter*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES* (1990a), n° 12, *Genres*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES* (1990b), n° 13, *Expliquer*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES* (1991), n° 14, *Situations d'argumentation*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES* (2003), n° 39, *Écriture d'invention*, Lille, ARDPF.
- RECHERCHES* (2007), n° 46, *Littérature*, Lille, ARDPF.
- RÉGNIER A. (1875), *Théâtre classique*, Paris, Hachette.
- REINACH J., *Le « Conciones » français. L'éloquence française, depuis la Révolution jusqu'à nos jours. Textes de lecture, d'explication et d'analyse pour la classe de première (Lettres)*, Paris, Delagrave, 1894.
- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1994), *Français 6^e*, Paris, Belin.

BIBLIOGRAPHIE

- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1996), *Français. Lectures et expression. 6^e*, Paris, Belin.
- REPÈRES (2001), n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Lyon, INRP.
- REPÈRES (2006), n° 34, *L'écriture de soi et l'école*, Lyon, INRP.
- RÉUNION DE PROFESSEURS (1919), *Cours abrégé de littérature*, Tours-Paris, Mame et De Gigord.
- REUTER Y. (1982), « Les pratiques thématiques dans le secondaire », dans Halté J.-F. et Petitjean A. (dir.), *Pour un nouvel enseignement du français*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Duculot, p. 67-77.
- REUTER Y. (1986), « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n° 50, *Les Paralittératures*, Metz, CRESEF, p. 3-21.
- REUTER Y. (1989), *Le roman policier et ses personnages*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes.
- REUTER Y. (1990a), « Définir les biens littéraires ? », *Pratiques* n° 67, *Pratiques des textes littéraires*, septembre 1990, Metz, CRESEF, p. 5-14.
- REUTER Y. (1990b), « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel 34/44* n° 20, *Expliquer-Commenter*, Université de Paris VII, p. 193-200.
- REUTER Y. (1992), « Littérature/Paralittératures : classements et déclassements », *Les Cahiers des Paralittératures 3*, Liège, Éditions du CLPCF, p. 37-47.
- REUTER Y. (1994), « La notion de scène : construction théorique et intérêts didactiques », *Pratiques* n° 81, *Scènes romanesques*, Metz, CRESEF, p. 5-26.
- REUTER Y. (1996a), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (1996b), « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques* n° 89, *Écriture et créativité*, Metz, CRESEF, p. 25-44.
- REUTER Y. (1997), *Le roman policier*, Paris, Nathan.
- REUTER Y. (dir.) (1998), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (2000), *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2001), « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères* n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*, Paris, INRP, p. 9-31.
- REUTER Y. (2003), « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire », *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Lille, AIRDF, p. 18-22.
- REUTER Y. (2004), « Analyser la discipline : quelques propositions », *La lettre de l'AIRDF* n° 35, Lille, AIRDF, p. 5-12.
- REUTER Y. (2005), « L'écriture d'invention : réflexions didactiques sur une réforme en cours », *Pratiques* n° 127/128, *L'écriture d'invention*, Metz, CRESEF, p. 7-16.
- REUTER Y. (dir.) (2007a), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- REUTER Y. (2007b), « Disciplines scolaires », dans Reuter Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*, Bruxelles, De Boeck, p. 85-89.

BIBLIOGRAPHIE

- REUTER Y. (2007c), « Statut et usages de la notion de genre en didactique(s) », *Le français aujourd'hui* n° 159, *Les genres : corpus, usage, pratiques*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 11-18.
- REVAZ F. (2001), « La description dans quelques manuels du dix-neuvième siècle », *Pratiques*, n° 109-110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF, p. 35-54.
- REVUE DES SCIENCES HUMAINES (1983a), n° 191, *Récits de vies*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.
- REVUE DES SCIENCES HUMAINES (1983b), n° 192, *Récits de vies*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.
- REVUE DES SCIENCES HUMAINES (1991), n° 224, *Le biographique*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.
- REVUE DES SCIENCES HUMAINES (2001), n° 263, *Paradoxes du biographique*, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3.
- REVUE D'HISTOIRE LITTÉRAIRE DE LA FRANCE (1975), n° 6, *L'autobiographie*, Paris, Armand Colin.
- RICHARD J.-P. (1970), *Études sur le romantisme*, Paris, Seuil, collection Points.
- RICOEUR P. (1975), *La métaphore vive*, Paris, Seuil.
- RIFFATERRE M. (1982), « L'illusion référentielle », dans Barthes R., Bersani L., Hamon P., Riffaterre M. et Watt I. (1982), *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, collection Points, p. 91-118.
- RINCÉ D. (1980), *XIX^e siècle. Textes français et histoire littéraire. Classes des lycées*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2000), *Français 2^{de}. Textes analyse littéraire et expression*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2001), *Français 1^{re}. Textes analyse littéraire et expression*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2004), *Français Littérature xxx*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2005), *Français Littérature 1^{re}*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2007), *Français Littérature 1^{re}*, Paris, Nathan.
- ROBERT A. (1993), *Système éducatif et réforme*, Paris, Nathan.
- ROBERT M. (1972), *Roman des origines et origines du roman*, Paris, Gallimard.
- ROBINE N. (1984), *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, Documentation française.
- ROBINE N. (1991), « Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente du livre », dans Privat J.-M. et Reuter Y. (dir.), *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, Presses Universitaires de Lyon/Maison du Livre de l'Image et du Son, p. 115-125.
- ROBINE N. (1992), « Guimauves et violences : des lectures et des lecteurs sans statut ni références », *Les Cahiers des Paralittératures* 3, Liège, Éditions du CLPCF, p. 15-24.
- ROBINE N. (2000), *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie.
- ROCHE A. (1853), *Les poètes français ? Recueil de morceaux choisis dans les meilleurs poètes du XIX^e siècle* (4^e édition revue et augmentée), Londres, John W. Parker & son/Rolandi.
- ROLLIN C. (1726-1728/1855), *Traité des études* (nouvelle édition revue par M. Letronne et accompagnée des remarques de M. Crevier), Paris, Firmin-Didot.

BIBLIOGRAPHIE

- ROPÉ F. (1991), « Fonctions sociales de l'enseignement professionnel et enseignement du français », *Pratiques* n°71, *Le français et les réformes*, Metz, CRESEF, p. 69-77.
- ROPÉ F. (1994), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires, La formation initiale des professeurs de français*, Paris, L'Harmattan.
- ROQUES M.-H. (2006), « Des textes en "je" à lire et à écrire au collège et au lycée : reprises et avancées », *Repères* n° 34, *L'écriture de soi et l'école*, Lyon, INRP, p. 41-63.
- ROSELLINI M. (2005), « Aux origines du classique scolaire : la lecture poétique de Racine par l'abbé Batteux », dans Cronk N. et Viala A. (dir.), *Studies on Voltaire and the eighteenth century, 2005-8, La réception de Racine à l'âge classique : de la scène au monument*, Oxford, Voltaire Foundation, p. 20-34.
- ROSELLINI M. (2006), « Des Belles-Lettres à la littérature : la révolution pédagogique de l'abbé Batteux », dans Poulouin P. et Arnoult J.-C. (dir.) (2006), *Bonnes lettres/Belles lettres* [Actes des colloques du Centre d'Études et de Recherches Éditer/Interpréter de l'Université de Rouen (26 et 27 avril 2000 – 6 et 7 février 2003)], Paris, Honoré Champion, p. 363-392.
- ROSIER J.-M., DUPONT D. et REUTER Y. (2000), *S'appropriier le champ littéraire*, Bruxelles, De Boeck/Duculot.
- ROUSSET J. (1954), *La littérature de l'âge baroque en France. Circé et le paon*, Paris, José Corti.
- ROUSSET J. (1961), *Anthologie de la poésie baroque française*, Paris, Armand Colin.
- ROUSSET J. (1998), *Dernier regard sur le baroque*, Paris, José Corti, p. 11-33.
- ROUXEL A. (2008, avril), « Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classicisation », *Neuvièmes rencontres internationales des chercheurs en didactique de la littérature*, « Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure », IUFM de Bordeaux les 3, 4 et 5 avril 2008.
- SABBAH H. (dir.) (1996), *Littérature 1^{re}. Textes et méthodes*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (1999), *Le français méthodique au lycée*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2000), *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*, Paris, Hatier.
- SABBAH (dir.) (2001), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2004), *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*, Paris, Hatier.
- SABBAH (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- SABOURIN L. (1999), « La légitimation du genre romanesque », *Revue d'Histoire Littéraire de la France*, n° 2, *Les hiérarchies littéraires*, Paris, PUF, p. 233-248.
- SAÏD S. (2003), « Mythes et tragédies : les leçons de l'Antiquité », dans Declercq G. et Rosellini M. (dir.), *Jean Racine 1699-1999* [Actes du colloque du tricentenaire, 25-30 mai 1999], Paris, PUF, p. 493-516.
- SAINT-GELAIS R. (1998), *Nouvelles tendances en théorie des genres*, Québec, Nuit blanche université.
- SAINT-GÉRAND J.-P. (1984), « Remarques sur l'enseignement du modèle littéraire au XIX^e siècle », *La Licorne*, n° 8, Poitiers, Publication de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Poitiers, p. 101-112.
- SARTRE J.-P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard.
- SAVATOVSKY D. (1995), « Le français, matière ou discipline ? », *Langages* n° 120, *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, Paris, Larousse, p. 52-77.
- SCHAEFFER J.-M. (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Seuil.

BIBLIOGRAPHIE

- SCHERER J. (1950/1986), *La dramaturgie classique en France*, Paris, Nizet.
- SCHNEUWLY B. (1987), « Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », dans Chiss J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian H. et Schneuwly B. (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, de Boeck, p. 53-63.
- SCHNEUWLY B. (1995), « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français. États d'une discipline*, Paris, Nathan, p. 47-62.
- SCHNEUWLY B. (1998), « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques », dans Reuter Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, p. 155-173.
- SCHNEUWLY B. (2007a), « Le "français" : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée », dans Falardeau É., Fisher C., Simard C. et Sorin N. (dir.) *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Presses de l'Université Laval, p. 9-26.
- SCHNEUWLY B. (2007b), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, Paris, INRP, p. 27-40.
- SCHNEUWLY B. et THÉVENAZ-CHRISTEN T. (dir.) (2006), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bruxelles, De Boeck.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (1996), *Textes et méthodes. Français 6^e*, Paris, Nathan.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (2000), *Textes et méthodes. Français 6^e*, Paris, Nathan.
- SECONDY L. (2001), « L'enseignement secondaire catholique de 1850 à 1914 », dans Fréchet H. (dir.), *Religion et culture de 1800 à 1914*, Paris, Éditions du temps, p. 71-92.
- SEILLAN J.-M. (dir.) (2005), *Les genres littéraires émergents*, Paris, L'Harmattan.
- SERIN-MOYAL F. (2002), *Les textes fondateurs. 6^e*, Paris, Hatier.
- SEUTIN C et ZORLU J. (2005), *Annales corrigées. Français. L, S, ES*, Paris, Vuibert.
- SEVESTRE C. (1997), *Livres d'un autre genre : amour, aventure, policier, fantastique, science-fiction. Bibliographie sélective pour les 14-20 ans*, Étampes, Cedis Éditions.
- SIMON M., FONTA I., ARNAUD Mireille et ARNAUD Michel (1990), *À la rencontre des livres. Français 6^e*, Paris, Casteilla.
- SIMONET-TENANT F. (2004), *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*, Paris, Téraèdre.
- SITRI F. (2003), « La diffusion de la "typologie des textes" dans les manuels scolaires : formes et enjeux », dans Amossy R. et Maingueneau D. (dir.), *L'analyse du discours dans les études littéraires*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 389-403.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1939), *Les auteurs du nouveau programme, Les trois années réunies pour les cours complémentaires et la préparation du BE*, Paris, Nathan.

BIBLIOGRAPHIE

- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1957), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de sixième des Lycées et des Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan.
- SOULIER C. et VENTRESQUE R. (dir.) (2003), *Question de genre*, Montpellier, Université Paul-Valéry Montpellier III.
- STALLONI Y. (1997), *Les genres littéraires*, Paris, Dunod.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., REBMEISTER B. et SERIN-MOYAL (1999), *Français 3^{ème}. Textes et séquences*, Paris, Delagrave.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., CHATELIN D., REBMEISTER B., SERIN-MOYAL et SERRE-FLORSHEIM D. (2001), *Français 1^e. Textes, genres et registres*, Paris, Delagrave.
- TADIÉ J.-Y. (1987), *La critique littéraire au XX^e siècle*, Paris, Belfond.
- THIESSE A.-M. (1984/2000), *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*, Paris, Seuil, collection « Points ».
- THIESSE A.-M. et MATHIEU H. (1981), « Déclin de l'âge classique et naissance des classiques », *Littérature* n° 42, *L'institution littéraire*, Paris, Larousse, p. 89-108.
- TODOROV T. (dir.) (1965/1968), *Théorie de la littérature*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1968/1973), *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. La poétique*, Paris, Seuil, collection Points.
- TODOROV T. (1970), *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1981), *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*, Paris, Seuil.
- TODOROV T. (1987), *La notion de littérature*, Paris, Seuil, collection Points.
- TOURNIER I. (s. d.), « Balzac est-il réaliste ? », dans Groupe International de Recherches Balzaciennes, Groupe ARTFL (Université de Chicago), Maison de Balzac (Paris), *Balzac. La Comédie humaine. Édition critique en ligne*. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.paris.fr/musees/balzac/furne/presentation.htm> [dernière consultation le 21 décembre 2007].
- TOURNIER M. et NAVARRO M. (1985), *Les professeurs et le manuel scolaire*, Paris, INRP.
- TOUTEY E. (1922), *Morceaux choisis des classiques français, Lectures primaires. Cours supérieur et complémentaire, Brevet élémentaire*, Paris, Hachette.
- UBERSFELD A. (1977/1982), *Lire le théâtre*, Paris, Messidor/Éditions sociales.
- UBERSFELD A. (1981/1996), *Lire le théâtre*, t. II. *L'école du spectateur*, Paris, Belin.
- VANDÉREM F. (1922), « Les lettres et la vie, nos manuels d'histoire littéraire », *Revue de France*, juillet-août 1922, p. 822-833, et septembre-octobre 1922, p. 357-374 et 624-642.
- VASSEVIÈRE J. (2002), « Les programmes de français à la lumière de leur "accompagnement" », *L'École des Lettres, II*, n° 7, volume 93, Paris, l'École/l'école des loisirs, p. 3-13.
- VASSEVIÈRE J. (2004), « À propos du rapport de l'inspection générale sur la mise en œuvre du programme de français en classe de seconde », *L'École des Lettres, II*, n° 8, volume 95, Paris, l'École/l'école des loisirs, p. 4-9.
- VECK B. (1990), *Trois savoirs pour une discipline*, Paris, INRP.
- VECK B. (dir.) (1992), *Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*, Paris, INRP.

BIBLIOGRAPHIE

- VECK B. (dir.) (1995), *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Session 1994*, Paris, INRP.
- VECK B. (dir.) (1997), *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Sessions 1992-1995*, Paris, INRP.
- VECK B. (dir.) (1998), *Français au baccalauréat. Observatoire des listes d'oral. Session 1996*, Paris, INRP.
- VECK B., FOURNIER J.-M. et LANCREY-JAVAL R. (1990), « Un cas de transposition didactique en français : la notion de thème », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, p. 41-49.
- VERNE J. (1869/1966), *Vingt mille lieues sous les mers*, Paris, Librairie Générale Française.
- VERNIER F. (1977), *L'écriture et les Textes. Essai sur le phénomène littéraire*, Paris, Éditions sociales.
- VÉRON E. (1989), *Espaces du livre. Perception et usages de la classification et du classement en bibliothèque*, Paris, BPI-Centre Georges Pompidou.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- VEYNE P. (1983/1992), *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ?*, Paris, Seuil, collection Points.
- VIALA A. (1985), *La naissance de l'écrivain*, Paris, Éditions de Minuit.
- VIALA A. (1990), « La dissertation fut d'abord un genre mondain snob », *Pratiques* n° 68, *La dissertation*, Metz, CRESEF, p. 108-109.
- VIALA A. (1993), « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Littératures classiques* n° 19, *Qu'est-ce qu'un classique ?*, Toulouse, SLC, p. 11-31.
- VIALA A. (2001), « Des "registres" », *Pratiques* n° 109-110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF, p. 165-177
- VIËTOR K. (1931/1986), « L'histoire des genres littéraires », dans Genette G. et Todorov T. (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Seuil, p. 9-35.
- VINCENT C. (1896/1916), *Théorie de la composition littéraire* (8^e édition revue et augmentée), Paris, De Gigord.
- VINCENT C. (1902/1951), *Théorie des genres littéraires* (21^e édition), Paris, De Gigord.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent G. (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.
- VINSON M.-C. (1987), « Écrire un texte de suspense », *Pratiques* n° 54, *Les mauvais genres*, Metz, CRESEF, p. 64-72.
- VOLTAIRE (1738), *L'enfant-prodige*, Paris, Prault fils. Disponible en ligne à l'adresse : http://books.google.fr/books?id=NDIHAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=1%27enfant+prodige&as_brr=1#PPP5,M1 [dernière consultation le 15 novembre 2007].
- VOURZAY M.-H. (1998), « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux "modèles didactiques" de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire », *Pratiques* n° 99, *La description*, Metz, CRESEF, p. 27-42.

BIBLIOGRAPHIE

- VOURZAY M.-H. (2001), « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », *Pratiques* n° 109-110, *Histoire de la description scolaire*, Metz, CRESEF, p. 67-123.
- WAINER Robert (2002a), « Les finalités politiques des nouveaux programmes ». Disponible en ligne sur le site de *Sauvez-les-lettres* à l'adresse : <http://www.sauv.net/finpol.php> [dernière consultation le 5 septembre 2004].
- WAINER R. (2002b), « L'enseignement des classiques aujourd'hui : une simple querelle des Anciens et des Modernes ? », [Conférence donnée dans le cadre du "cycle de rencontres avec les Fonds départementaux thématiques de livres" le vendredi 13 décembre 2002, bibliothèque municipale de Fresnes] disponible en ligne sur le site de *Sauvez-les-lettres* à l'adresse : <http://www.sauv.net/ensclassiques.php> [dernière consultation le 25 septembre 2004].
- WEVER Ch. (1924), *Textes français. Lectures et expositions à l'usage des 1^{re}, 2^e et 3^e années de l'enseignement primaire supérieur* (6^e édition), Paris, Masson et Cie.
- WINTER G. (dir.) (2000), *Français. Seconde*, Paris, Bréal.
- WINTER G. (dir.) (2001), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bréal.
- WITTGENSTEIN L. (1953/1986), *Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard.
- ZÉRAFFA M. (1978), « Le roman », dans Bessière J., Bloch M., Couty D., Deloffre F., Escarpit R., Fayolle R., Kaisergruber D., Lempert J., Melchior-Bonnet A., Rétif A., Rougeot J., Spiess-Faure D., Atsuhiko Y. et Zérafra M. (1978), *Littérature et genres littéraires*, Paris, Larousse, p. 87-161.
- ZOLA É. (1881), *Les romanciers naturalistes*, Paris, Charpentier. Disponible en ligne à l'adresse : <http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?ID=31690888&idNoeud=1.2&SN1=0&SN2=0&host=catalogue> [dernière consultation le 1^{er} juin 2008]

TEXTES INSTITUTIONNELS :

J'indique par ordre chronologique les textes institutionnels cités dans le corps de la thèse. Lorsque la date du texte institutionnel est différent de la date d'édition de la brochure ou du recueil (notamment pour les éditions des brochures du CNDP ou pour les recueils chez les éditeurs scolaires), je signale entre crochets les dates de promulgation des textes.

Je mets en bibliographie générale les rapports attribuables à un ou des auteurs identifiés.

J'utilise les sigles suivants :

CNDP : Centre national de documentation pédagogique

GTD : Groupe de travail¹

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

« Circulaire de M. le ministre de l'instruction publique relative aux examens du baccalauréat ès-lettres. 8 mai 1840 », *Bulletin Universitaire*, tome IX, n° 3, p. 53-55.

Plan d'études des lycées, Paris, Dezobry et Magdeleine, 1852.

Plan d'études et programmes d'enseignement des lycées impériaux, 1^{ère} partie, Enseignement secondaire classique, Paris, Delalain, 1863 [la 2^e partie contient également le programme provisoire de l'enseignement professionnel].

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique, 1865-2, p. 81-84 [loi du 21 juin 1865 instaurant définitivement l'enseignement spécial].

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire spécial, Paris, Delalain, 1866.

« Circulaire à MM. Les Proviseurs sur l'Enseignement secondaire », Jules Simon, *Bulletin Administratif*, 30 septembre 1872, n° 290, p. 562-589.

Nouveau plan d'études des lycées. Programmes de l'enseignement secondaire classique, Paris, Delalain, 1875 [contient le programme de 1874].

« Programme de 1880 (2 août 1880) », *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1880, n° 456, p. 890-973.

Plan d'études et Programmes de l'Enseignement secondaire des jeunes filles prescrits par Arrêté du 28 Juillet 1882, Paris, Hachette, 1882.

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire spécial dans les lycées et collèges prescrits par arrêté du 28 juillet 1882, Paris, Hachette, 1882.

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire classique dans les lycées et collèges (classes de lettres), arrêté du 22 janvier 1885, Paris, Hachette, s.d.

Commission pour l'étude des améliorations à introduite dans le régime des établissements d'enseignement secondaire. 1^{ère} sous-commission. Enseignement du français, rapport présenté par Gustave Merlet, Paris, Imprimerie Nationale, 1889.

Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique, Paris, Delalain, 1892 [contient le programme de 1890].

Plan d'études et programmes de l'enseignement secondaire des jeunes filles, Paris, Delalain frères, 1897.

Plan d'études et programmes complets de l'enseignement secondaire, décrets et arrêtés du 31 mai 1902, Paris, Nony, 1902.

¹ Sur les modalités d'élaboration des programmes des années depuis les années 1980, cf. Raulin (2006).

BIBLIOGRAPHIE

- Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (garçons et jeunes filles)*, Paris, Delagrave, 1911.
- Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges*, Paris, Vuibert, 1925.
- Ministère de l'éducation nationale. Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré (enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur)*, Paris, Vuibert, 1938.
- « Instructions sur la formation morale par l'explication des textes français », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 23 du 5 juin 1953.
- Décret n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (dit décret Berthoin).
- Circulaire n° IV 69-525 du 24 décembre 1969 sur les épreuves du baccalauréat, *Bulletin Officiel* n° 1 du 1^{er} janvier 1970.
- Commission de réforme de l'enseignement du français. Texte d'orientation*, MEN, Paris, INRDP, 1972.
- « Instructions pour l'enseignement du français dans les collèges d'enseignement technique (préparation du CAP en trois ans) », *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* n° 4 du 25 janvier 1973.
- Deuxième cycle de l'enseignement du second degré. Horaires, programmes, admission dans les classes*, Paris, Vuibert, 1974.
- Français, langues anciennes. Classes des collèges (6^e, 5^e, 4^e, 3^e)* (brochure n° 6092), Paris, CNDP, 1981 [contient les programmes de 1977-1978].
- Circulaire n° 78-123 du 20 mars 1978 : épreuves orales du baccalauréat de l'enseignement du second degré à partir de 1978.
- Baccalauréat de l'enseignement du second degré* (dix-huitième édition), Paris, Vuibert, 1979.
- Lycées d'enseignement professionnel et établissements assimilés. Disciplines d'enseignement générale. Sections de préparation aux certificats d'aptitude professionnelle*, Paris, CNDP, 1984 [contient le programme de 1980 et les instructions de 1981 pour les CAP].
- Français. Langues anciennes. Classes de seconde, première et terminale* (brochure n° 6011), Paris, CNDP, 1982 [contient le programme de 1981 pour les classes de seconde et de première].
- Définition de la nature des épreuves*, Annexe II de l'arrêté du 6 mars 1984 concernant les épreuves écrites et orales de français au baccalauréat.
- Collèges. Programmes et Instructions*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, *Bulletin Officiel* -CNDP-Livre de Poche, 1985.
- Décret n° 86-1287 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels.
- Compléments aux programmes et instructions. Collèges. Lire au collège. 6^e- 5^e- 4^e- 3^e*, *Bulletin Officiel* n° spécial du 30 juillet 1987.
- Instructions et Programmes, Classe de seconde, tome 1 : enseignements communs* (brochure n° 001F6047), Paris, CNDP, 1987.
- « Programme des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires », *Supplément au Bulletin Officiel* n° 22, 9 juin 1988.

BIBLIOGRAPHIE

- Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges. 4^e - 3^e, Bulletin Officiel* n° 12 du 23 mars 1989.
- « Programme de Français des Classes de Brevet d'Études Professionnelles », *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 1992.
- « Réglementation de l'épreuve anticipée de français », *Bulletin Officiel* spécial n° 10 du 28 juillet 1994.
- « Programme des épreuves de lettres, latin, grec et français du baccalauréat – année scolaire 1995-1996 », *Bulletin Officiel* n° 12 du 23 mars 1995.
- « Programme. Français. Baccalauréats professionnels », *Bulletin Officiel* n° 11 du 15 juin 1995.
- « Programme des épreuves de lettres, latin, grec et français – année scolaire 1996-1997 », *Bulletin Officiel* n° 11 du 14 mars 1996.
- « Programme des épreuves de lettres, latin, grec et français aux baccalauréats général et technologique – année 1998-1999 », *Bulletin Officiel* n° 13 du 26 mars 1998.
- « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* hors-série n° 6 du 12 août 1999.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, Paris, CNDP, 1999 [contient les programmes 1996-1998 et leurs accompagnements].
- Éléments de document d'accompagnement du programme de seconde/Statut évolutif/Octobre 1999*, Ministère de l'Éducation nationale MENRT, CNDP et GTD de français.
- SEGPA. Documents d'accompagnement*, Paris, CNDP, 1999.
- Projet de programme pour les classes de 1^{ère}/ Document évolutif / 15 juin 2000*, Ministère de l'Éducation nationale MEN, CNDP et GTD de français.
- « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* hors-série n° 6 du 31 août 2000.
- Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, MEN, Paris, CNDP, 2001.
- « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
- « Programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
- « Programme d'enseignement du français et de l'histoire-géographie pour les certificats d'aptitude professionnelle », *Bulletin Officiel* hors-série n° 5 du 29 août 2002.
- « Programme de l'enseignement de français en classe de seconde générale et technologique », *Bulletin Officiel* n° 41 du 7 novembre 2002.
- Accompagnement des programmes. Français. Certificat d'aptitude professionnelle*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, CNDP, 2003.
- « Programme de philosophie en classe terminale des séries générales », *Bulletin Officiel* n° 25 du 19 juin 2003.
- « Programme des lycées. Philosophie. Classe terminale. Séries technologiques », *Bulletin Officiel* hors-série n° 7 du 1^{er} septembre 2005.
- « Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.
- Français. Classes de seconde et de première. Programmes et accompagnements*, Paris, CNDP, 2007.

BIBLIOGRAPHIE

Baccalauréats professionnels. Consultation des enseignants. Projet de programme. Français, MEN/éduscol, eduscol.education.fr/D0048, avril 2008.

Collège. Projet de programme. Français, MEN/éduscol, eduscol.education.fr/D0082, avril 2008.

INDEX

Cet index répertorie les noms de personnes citées dans le corps de la thèse (tomes 1 et 2).

A

Abastado, 442
Abolgassemi., 65
Abry, 224, 374
Absire, 265
Achard, 302, 304
Adam, 38, 56, 106, 146, 171, 176, 365, 376
Adam (A.), 219
Aeby Daghe, 445
Al Haddan., 182
Albanese, 141, 213, 217, 330, 349, 362
Albertini, 31, 154, 155
Althusser, 112
Amiel, 268
Amon, 358
Amossy, 106
Amyot., 265
Angelo, 340
Angenot, 111
Anglade, 396
Anglard., 386
Angot, 276
Anouilh, 240
Apollinaire., 115, 278, 429
Apothéloz, 91
Aquié, 67
Aragon, 221, 224, 255, 411, 429, 430
Aristophane, 242
Aristote, 12, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 88, 92, 127, 146, 212, 235, 237, 242, 423
Arnaud (L.), 302, 303, 318
Arnaud (Michel), 302
Arnaud (Mireille), 302
Arnaud (N.), 14
Arnault, 232
Aron, 11, 14, 15, 35, 47, 82, 121, 255, 364

Arsac, 437
Astolfi, 98
Aubigné d', 245
Aubrit, 216, 224, 238, 239, 240, 241, 262, 343, 370, 374
Audiat, 94, 154, 157, 162, 220, 222, 226, 234, 294, 333, 358, 375, 376, 380, 382
Audic, 224
Audigier, 134
Audouze, 396
Aulu-Gelle, 295, 297
Aumenier, 294
Aviérimos, 262
Avisseau, 355, 375, 376
Aymé, 114

B

Bachelard, 98
Bakhtine, 11, 12, 13, 14, 59, 104, 105, 121, 127, 128, 176, 417, 450
Balibar, 112, 355, 442, 445
Balpe, 401
Balzac, 23, 63, 64, 115, 140, 141, 142, 219, 222, 227, 252, 264, 265, 267, 271, 285, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 433, 440, 441, 444, 445, 447, 449
Baqué, 302, 303, 304
Barbérès, 350, 367, 387
Barbier-Bouvet, 188
Barnes, 265
Baron, 396
Barthélémy, 63, 357

INDEX

- Barthes, 19, 57, 93, 107, 112, 129, 143,
159, 172, 215, 249, 255, 265, 378, 383
- Bashkirtseff, 268
- Batteux, 40, 42, 45, 48, 58, 68, 69, 72, 75,
79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 90, 219, 229,
230, 231, 380
- Baudelaire, 115, 140, 141, 149, 150, 330,
395, 427, 429, 430
- Baudelot, 110, 111, 340
- Bauret, 349
- Bauron, 40
- Bautier, 13
- Beaude, 19
- Beaudrap de, 355
- Beaugrand, 294, 295, 296, 376, 398
- Beaujour, 256
- Beaumarchais, 160
- Beauvoir de, 245, 247, 257, 276, 281
- Becker, 378, 381
- Béguin, 402
- Béhar, 191, 236
- Behrens, 79
- Belayche, 186
- Bellay du, 28, 231
- Bellos, 267, 329, 330
- Ben Amos, 169
- Bénardeau, 367
- Bénat de, 54
- Benvéniste, 119
- Berchoux, 61, 357
- Berlioz-Fayolle, 346
- Bernard, 191
- Bernardin de Saint-Pierre, 353
- Bernardin de St Pierre, 63, 353
- Bernié, 13, 390
- Berthelot, 139
- Berthoin, 32, 102
- Bertrand (A.), 429
- Bessard-Banquy, 327
- Bessière, 447
- Besson, 302, 304, 312, 318
- Béthery, 182, 183, 184, 187, 193, 194,
195, 199
- Bethléem, 327
- Beylier, 302, 312
- Bezard, 155
- Biagoli-Bilous, 400
- Biet., 138, 142, 144, 302, 303, 304, 333
- Bigéard, 224, 268, 275
- Bishop, 14, 328, 334, 404, 409
- Blachère, 314
- Blair, 59
- Blanc., 402
- Blanchot, 12, 99, 268, 447
- Boileau, 12, 71, 72, 76, 77, 78, 97, 127,
225, 232, 293, 425
- Boissinot, 91, 170
- Boitel, 60, 61, 62, 349, 353, 356, 365
- Boltanski, 111
- Bomati, 358
- Bompaire-Evesque, 36
- Bonafous, 42
- Boni, 346
- Boniface, 401
- Bony, 379, 381, 382
- Bordas, 396
- Boré, 312, 313
- Borgeaud, 318
- Borne, 307
- Borrot, 362
- Bosco, 115
- Bossuet, 63, 151, 230
- Bottéro, 288, 309
- Boucley, 364
- Boudout, 71
- Bougainville de, 257
- Bouilhet, 382
- Boulade, 310
- Boulgakov, 265, 267
- Bouquet, 302, 303, 396
- Bourdieu, 98, 111, 256, 378
- Boussal(Guérinde), 219
- Boutan, 8
- Bouthier, 336, 346
- Boyer-Weinmann, 265
- Bradbury, 116
- Branca-Rosoff, 11, 15, 80, 84, 85
- Brassart, 84
- Braunschvig, 157, 234, 353, 356, 358, 379,
380
- Bray, 75, 222
- Briffard, 309
- Brighelli, 138, 142, 302, 303, 333
- Brindejone, 312, 318
- Bronckart., 13, 18, 22, 59, 172, 174, 437
- Brossel, 284
- Bruillard, 24
- Bruneau, 256
- Brunel, 164, 257, 333

INDEX

Brunetière, 16, 93, 95, 96, 98, 99, 215,
244, 333, 358, 359, 366, 373, 375, 382
Bruyelle, 396
Buffard-Moret, 312
Buffon, 44, 160, 353
Bui, 360
Buisine, 272
Buisson, 307, 372
Buloz, 335
Bury, 386
Butor, 98
Buzzati, 117

C

Cadet, 369
Cahen, 141, 142, 147, 148, 150, 152, 153,
154, 155, 157, 220, 221, 333, 349, 353,
354, 356, 365, 381
Calais, 9, 101, 223, 258
Calenge, 186
Caluwé, 11
Calvet, 71, 88, 89, 91, 95, 96, 217, 220,
223, 226, 234, 236, 329, 340, 349, 350,
373, 383
Calvin, 153
Camus, 115, 265, 276
Cantillon, 302, 303, 313
Canvat, 11, 15, 16, 28, 72, 75, 81, 111,
124, 170, 176, 369, 402, 447, 450
Carmignani, 312, 313, 316, 318
Caron, 40, 55, 302, 304
Carpentier (L.), 224, 268, 275, 302, 303,
312, 313
Carpentier (R.), 369
Cartier, 111
Castelvetro, 90
Castex, 143
Cauterman, 65, 370, 405, 410
Cayrou, 133, 349
Cazier, 299
Céline, 245, 247
Cendrars, 146, 429
César, 257, 276, 295, 336, 338, 340
Cézanne, 267
Chamboredon, 98
Champfleury, 378
Chantalat, 85
Chapron, 181
Charaudeau, 425

Charles (M.), 108, 405
Charles (R.), 346
Charlet, 315
Charrier, 333
Chartier., 30, 31, 102, 114, 125, 164, 181,
189, 327
Chassang, 143, 220, 333, 358, 359, 360,
361, 384
Chateaubriand, 94, 116, 140, 142, 245,
247, 252, 254, 257, 259, 265, 267, 275,
276, 279, 285, 363
Chénier, 127, 160, 232, 357
Chervel, 8, 21, 23, 24, 29, 30, 33, 35, 37,
39, 40, 48, 54, 55, 57, 58, 62, 64, 67, 77,
80, 84, 89, 92, 114, 137, 138, 140, 141,
147, 149, 151, 155, 211, 213, 214, 217,
219, 222, 223, 225, 229, 231, 232, 291,
292, 293, 299, 323, 328, 330, 331, 332,
339, 347, 348, 361, 362, 372, 388, 394,
395, 401, 438, 439, 440, 441, 444, 448,
449
Chevaillier, 94, 154, 157, 162, 220, 222,
226, 234, 294, 295, 333, 358, 375, 376,
380, 382
Chevalier, 144
Chevallard, 21, 134, 385, 437, 439, 440
Chiss, 8, 169, 170, 172
Choppin, 24, 70, 71, 138
Cicéron, 38, 39, 42, 43, 45, 47, 146, 148
Clarac, 333, 353
Claveret, 219
Clouard, 222, 350, 395
Cocteau, 240
Coget, 65
Cohen, 274, 275, 276, 279, 283, 284
Cohn, 200, 201
Colette, 257, 269, 271, 279, 286
Collet, 312, 313
Collinot, 24, 119, 442
Colmez, 302, 303, 312, 316, 318
Colonna, 248
Combe, 11, 72, 73, 75
Comenius, 372
Compagnon, 20, 36, 43, 44, 70, 96, 108,
143
Compère, 8, 292
Comte, 96
Condorcet, 265, 368
Conne, 437
Constant, 268, 270, 379, 381

INDEX

- Conte-Jansen, 302, 312
 Corneille (P.), 61, 151, 160, 211, 216, 218,
 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
 238, 240, 242, 243, 277, 340, 363, 388,
 424, 437
 Corneille (T.), 219
 Corredor, 387
 Cossuta, 134
 Courault, 294, 295, 296
 Courbet, 378
 Courcier, 302, 303
 Cousin, 30, 41, 63
 Couty, 164, 257, 333
 Crébillon, 224, 231, 232, 443
 Crevier, 23, 40, 42, 45, 49
 Crinon, 402
 Croce, 12, 82, 447
 Crouzet, 224
 Cuvier, 16
 Cyprien, 147
- D**
- Daeninckx, 117, 205
 Damas, 224
 Dambre, 11, 447
 Darwin, 16, 93, 96, 97, 99
 Daudet, 114, 133, 363
 Daunay, 8, 65, 108, 110, 124, 126, 135,
 247, 263, 296, 371, 392, 393, 398, 404,
 405, 410, 413, 431, 442, 446, 451
 Dauvin, 417, 428, 429
 David (J.), 8
 David (M.), 294, 353
 De Gaulle, 257, 276, 283
 De Peretti, 226
 De Staël, 270
 Debray, 307
 Debré, 70
 Dechavanne, 419
 Declercq, 228
 Décote, 94, 223, 227, 257, 258, 288, 333,
 358, 377, 384
 Del Litto, 256
 Delannoy-Poilvé, 346
 Delaplace, 40, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
 61, 63, 64, 147, 232, 233, 357, 380, 396
 Delasalle, 232
 Delcambre, 21, 416
 Delerm, 275
 Delille, 293
 Delumeau, 307
 Demerson, 76
 Démosthène, 42, 149, 200
 Denizot, 65, 81, 371, 398, 403, 405, 409,
 431
 Derrida, 17, 98, 99
 Des Granges, 70, 71, 88, 91, 93, 94, 96,
 153, 154, 157, 218, 220, 221, 226, 234,
 235, 236, 237, 333, 350, 352, 358, 365,
 367, 373, 374, 375, 376, 380, 381
 Desaintghislain, 268
 Descotes, 213, 367
 Dessons, 72
 Detrez, 111
 Develay, 8
 Dewey, 183, 202
 Diaz, 250
 Diderot, 140, 160, 383
 Didier, 256
 Diesbach de, 267
 Diomède, 74
 Dion, 11
 Dolz, 18, 415, 419, 450
 Domairon, 40, 42, 44, 45, 50, 51, 59, 67,
 69, 72
 Dompnier, 192
 Donat, 44
 Dosnon, 400
 Dosse, 198, 265, 272
 Dostoïevski, 105
 Douay-Soublin, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41,
 46, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 66, 107
 Doucet, 9, 101, 223, 258
 Doumic, 71, 93, 96, 222, 223, 226, 236,
 238, 350, 373, 374, 376, 378, 379
 Drioux, 69, 87, 88, 89, 90, 92, 150, 202
 Dubois, 15, 111, 112
 Dubosclard, 94, 257, 258, 333, 358, 377,
 384
 Dubuisson, 318
 Duchesne, 400
 Ducros, 329, 349, 353, 356, 381
 Ducrot, 43, 67, 104
 Dufays, 86, 108, 369
 Dufour, 384
 Duhamel, 115
 Dujol, 184, 188
 Dumas, 379, 381, 384, 386, 387

INDEX

Dumézil, 318
 Dupanloup, 70
 Duperey, 279
 Duplessy, 152
 Dupont, 112, 212, 422
 Duprez, 302
 Durand, 377
 Duranty, 378
 Duras, 257, 275, 281
 Durkheim, 33, 349
 Duruy, 30, 36, 39

E

Eco, 108, 110, 112
 Ehrard, 57, 58
 El Bebas, 338, 384
 Éliade, 317, 318
 Emmanuel, 164
 Empédocle, 146
 Ernaux, 247, 269, 270, 274, 279, 283, 284,
 285, 286
 Escarpit, 108, 112
 Eschyle, 240, 293, 441
 Euripide, 240, 241, 292

F

Fabre, 346, 402
 Faguet, 382
 Falardeau, 8
 Falcucci, 30, 70, 291
 Fayolle, 141, 236, 330
 Fénelon, 40, 42, 66, 293, 295, 297, 303,
 315, 328, 357, 442
 Ferry, 30, 35, 36, 37, 299
 Feugère, 55, 142, 218, 220, 221, 224, 225,
 233
 Filippi, 225
 Fischer, 381
 Fisher, 8
 Fix-Combe, 312, 313, 314, 316
 Flammant, 312
 Flaubert, 64, 115, 247, 248, 256, 264, 265,
 272, 331, 373, 382, 384, 385, 386, 411,
 412
 Fléchier, 230, 357
 Fonta, 302
 Fontaine, 107
 Fontanier, 107
 Forestier, 223, 241, 242

Fortier, 11
 Fortoul, 39
 Foucault, 16, 143
 Fourest, 241
 Fournier, 164
 Fourtanier, 312
 Fraisse, 24, 71, 141, 148, 153, 154, 156,
 333, 341
 François, 302, 303
 François de Sales, 153
 Frank, 196, 197, 206, 247, 270
 Freinet, 404
 Freud, 265, 350
 Frye, 72
 Fumaroli, 14, 38, 107

G

Gaborieau, 302, 303
 Gallet, 312, 318
 Gambetta, 50
 Garcia, 291
 Garcia-Debanc, 446
 Gardes-Tamine, 345
 Garinot, 364
 Garnier, 235
 Garrigue, 302, 303, 318
 Gary, 265, 267, 286
 Gasparini, 248
 Gaudin, 312
 Gautier, 115, 265, 382
 Gemenne, 86
 Genette, 11, 35, 67, 72, 73, 74, 78, 79, 80,
 83, 91, 99, 107, 108, 126, 127, 150, 164,
 194, 200, 227, 393, 404, 405, 420
 Gengembre, 378, 387
 Genouvrier, 43
 Géruzez, 21, 40, 42, 45, 50, 51, 68, 69, 72,
 86, 90, 368
 Gey, 302
 Gide, 115, 241, 253, 269
 Giono, 269
 Girard, 253, 268
 Giraudoux, 98, 240
 Glaudes, 280
 Goethe, 16, 82, 350
 Gogol, 247
 Goigoux, 13
 Goldenstein, 20, 236
 Goncourt, 259, 268, 269, 270

INDEX

Gosselin-Noat, 11, 447
 Goutet, 353
 Goyet, 228
 Grandroute, 442
 Green, 257, 270
 Grellet, 211, 305, 307, 339
 Gresset, 231
 Grimarest, 229
 Guéhenno, 268, 269, 414
 Guérin, 219, 268
 Guizot, 30
 Gusdorf, 254, 256

H

Habi, 84
 Haby, 32, 167, 298
 Haeckel, 96, 99
 Haghebaert, 11
 Halté, 8, 168, 223, 236, 285, 335, 357, 383
 Hamburger, 72, 81
 Hamon, 376, 379
 Hardy, 219, 220
 Hébert, 312
 Hébrard, 30, 31, 102, 114, 125, 164, 181, 189, 327
 Hegel, 79
 Héguin de Guerle, 45
 Heidmann, 106
 Hempfer, 16
 Hérodote, 295, 299, 300, 305
 Herschberg-Pierrot, 64, 329
 Hésiode, 292
 Hesse, 247
 Homère, 73, 84, 146, 149, 288, 293, 294, 297, 305, 309, 310, 313, 315, 316, 328, 378
 Horace, 72, 75, 76, 78, 127, 149, 217, 219, 234, 239, 293
 Houdard-Mérot, 8, 31, 65, 124, 148, 155, 169, 249, 252, 330, 335, 341, 347, 348, 364, 392, 395
 Houssaye, 20
 Hubert, 387
 Hugo, 12, 67, 79, 94, 133, 138, 140, 141, 150, 252, 265, 330, 331, 334, 379, 380, 381, 383, 385, 417, 418, 420, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 447
 Huot, 332
 Husser, 307, 308, 311

Huyhn, 404

J

Jacquet-Francillon, 361
 Jakobson, 81, 108, 119, 378, 379
 Jaubert, 13
 Jauss, 18, 108, 109
 Jey, 8, 24, 63, 102, 115, 139, 144, 155, 156, 215, 234, 291, 347, 361, 364, 368, 372, 394, 395
 Jodelle, 235, 238
 Joinville, 218, 266
 Jordy, 126, 127, 264, 268, 276, 333, 354, 374, 387
 Joshua, 437
 Joste, 145, 394
 Jouve, 352
 Juliet, 270, 279, 283, 284, 286
 Juneaux, 395
 Jurga, 346

K

Kambouchner, 361
 Kelle, 346, 377
 Kerbrat-Orrecchioni, 420
 KibédiVarga, 14, 15, 35, 47, 68, 69, 82, 108, 223, 228, 233
 Kolb, 256
 Kristeva, 105
 Kuentz, 23, 142, 218, 285, 355, 441, 442

L

La Bruyère, 115, 116, 151, 222, 349, 393
 La Calprenède, 219
 La Fontaine, 77, 84, 115, 133, 140, 151, 211, 225, 232, 252, 309, 328, 363, 393
 La Harpe, 75, 81, 231, 232
 Labeyrie, 302
 Laborde-Milaa, 369
 Labouret, 216, 224, 238, 239, 240, 241, 262, 343, 370, 374
 Lacan, 346
 Lacassin, 14
 Lacoue-Labarthe, 79
 Lacouture, 266
 Lafarge, 108
 Lafosse, 60, 232
 Lagarde, 70, 94, 142, 143, 144, 151, 154, 156, 157, 160, 162, 163, 220, 226, 237,

INDEX

258, 294, 295, 333, 350, 352, 353, 358,
 366, 373, 374, 375, 376, 383, 396
 Lahanier-Reuter, 8, 9, 130, 262, 448
 Lahire, 438
 Lamaison, 294
 Lamartine, 89, 138
 Lamy, 363
 Lancrey-Javal, 164, 224, 240, 264, 266,
 268, 276, 358, 361
 Langlois, 24, 349, 350
 Lanson, 62, 92, 155, 222, 223, 224, 235,
 237, 349, 352, 367, 373, 378, 382, 383,
 394
 Larbaud, 429
 Larroux, 378
 Lasowski, 268
 Laster, 79
 Latouche, 232, 233
 Laubriet, 367
 Le Brun, 60, 89, 211
 Le Clerc, 19, 40, 41, 42, 49
 Le Goff, 405
 Le Guern, 45
 Le Guillerm, 346
 Le Roy, 36
 Lebrun (M.), 341
 Lecarme, 255
 Lecarme-Tabone, 255
 Leclerc (C.), 178
 Leclerc (T.), 256
 Leconte de Lisle, 94
 Leduc, 291
 Ledur, 86
 Leenhardt, 108
 Lefebvre, 182
 Lefranc de Pompignan, 89, 232
 Legay, 400
 Legouvé, 232
 Legrand, 300
 Legros, 339
 Leiris, 257, 276, 279, 283, 285
 Lejeune, 84, 94, 108, 109, 250, 253, 254,
 255, 256, 257, 258, 267, 268, 269, 280,
 284, 323
 Leleu, 253
 Lelouch, 161
 Lemierre, 61
 Leroy, 40, 54, 57
 Lesot, 258
 Lévi-Strauss, 318, 401

Lhomond, 438
 Liati, 314
 Lichtlé, 330, 331, 338
 Linné, 16
 Longaud, 353
 Longuin, 42
 Lorant-Jolly, 181
 Louette, 280
 Louvet-Molozay, 214
 Lucea, 185
 Lucien (de Samosate), 42, 248
 Lugin, 359
 Lulli, 211
 Lusetti, 341
 Luxardo, 312, 319

M

Macé, 11, 17, 280
 Madélnat, 256
 Magnan, 117
 Magnien, 75, 235
 Magritte, 264
 Mainard, 143
 Maine de Biran, 268
 Maingueneau, 14, 15, 104, 106, 107, 134,
 171, 249, 401, 402, 425, 447
 Maintenon (Mme de), 153, 212, 214
 Mairet, 220
 Malherbe, 72, 143, 152
 Mallarmé, 150
 Malraux, 265, 276
 Manesse, 8, 211, 305, 307, 339
 Marco Polo, 257
 Marcoin, 249
 Marcou, 62, 63, 147, 153, 221, 233, 333,
 364, 367
 Mareuil, 24, 349, 350
 Marivaux, 160, 443
 Marmontel, 45, 58, 72, 75, 81, 229, 242
 Marrou, 37, 52, 58, 59
 Martin, 362
 Martin du Gard, 115
 Martinand, 437
 Mascaron, 230, 357
 Masseron, 337
 Massol, 150, 368, 387
 Masson, 87
 Masurel, 312, 313, 314, 316, 318
 Mathieu, 159, 216

INDEX

Maupassant, 115, 247, 248, 271, 331, 373, 386
 Mauriac, 115
 Maurois, 265
 May, 256
 Mayeur, 30, 33
 Mérimée, 115, 382, 383, 384, 386
 Merlet, 44
 Mesnard, 219
 Meyer, 52
 Michard, 70, 95, 142, 143, 144, 151, 154, 156, 157, 160, 162, 163, 220, 226, 237, 258, 294, 295, 333, 350, 352, 353, 358, 366, 373, 374, 375, 376, 383
 Michel, 124
 Michel-Ange, 350
 Michelet, 339
 Millet, 144
 Millevoye, 89
 Milo, 216, 217, 329, 330, 334, 348
 Minturno, 79
 Mironneau, 349, 362, 365, 367
 Mitterand, 163, 220, 223, 227, 256, 257, 259, 271, 302, 303, 304, 318, 333, 345, 352, 358, 359, 360, 377, 384, 393
 Mitterrand, 300
 Modiano, 276, 283
 Molière, 63, 115, 140, 141, 151, 160, 177, 211, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 238, 252, 265, 267, 305, 330, 349, 350, 362, 413, 424
 Molinié, 44
 Molino, 14, 82, 98, 447
 Momméja, 312
 Monballin, 339
 Mongenot, 214
 Montaigne, 140, 153, 158, 162, 217, 257, 258, 265, 267, 276, 278, 279, 280, 282, 285, 287
 Montchrestien, 220, 235
 Montesquieu, 151, 160
 Morel, 235
 Morisset, 268
 Mornet, 66, 394, 395
 Mortgat-Longuet, 222
 Mouralis, 15, 111
 Mouren, 191
 Mozart, 267
 Mozet, 335, 377
 Musset, 247, 265, 269

N

Naïs, 28
 Nancy, 79
 Napoléon Bonaparte, 20, 29, 33, 40, 50, 54, 216, 231, 365, 367
 Nataf, 143, 236, 355
 Navarro, 161
 Nègre, 377
 Nerval, 144
 Nicole, 153
 Noël, 40, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 147, 229, 232, 233, 357, 380, 396
 Nonnon, 172, 377
 Normand, 17
 Novalis, 79

O

Orieux, 266
 Ovide, 288, 294, 299, 300, 303, 305, 309, 310, 312, 313, 316

P

P.M., 217
 Pagès, 161, 259, 262, 312, 313, 316, 321, 352, 384
 Pagès-Pindon, 161, 259
 Pagnol, 397
 Painter, 266
 Parinet, 218
 Parmentier (M.), 386
 Parmentier (P.), 110, 204
 Pascal, 63, 140, 153, 160, 168, 265, 395
 Pascal (J.-N.), 219, 229
 Passeron, 98
 Paumier, 312
 Paveau, 104, 106, 108, 377
 Pécheyran, 377
 Péguy, 115
 Peignet, 191
 Pellissier, 349
 Penloup, 402, 431
 Pennac, 117, 205
 Perec, 180, 255, 267, 276, 278, 279, 283, 284
 Perelman, 107
 Perez, 236
 Pergaud, 115
 Péri, 430
 Pernoo, 191

INDEX

- Perrin, 341
 Petiot, 24, 119, 442
 Petitjean, 8, 15, 19, 20, 64, 127, 130, 170, 175, 213, 223, 236, 263, 285, 335, 357, 362, 365, 372, 376, 383, 392, 394, 400, 403, 404, 405, 407
 Pétrone, 302
 Peytard, 43, 105
 Philippe, 43
 Picard, 108
 Pimet, 401
 Pinard, 411
 Piobetta, 30, 41
 Plagnol-Diéval, 212
 Planche, 346
 Planchon, 213
 Plane, 24, 432
 Platon, 12, 72, 73, 74, 75
 Plaute, 305
 Plazaola Giger, 22, 437
 Pline le Jeune, 299, 300, 305
 Plutarque, 235, 245, 247, 265, 266, 295
 Pomeau, 413
 Pommier, 331
 Pompée, 48
 Potelet, 288, 312, 313, 316, 319
 Pougeoise, 302
 Poulain, 110, 187, 188
 Pozzi, 269, 270
 Prat, 262
 Presselin, 312, 313
 Prévert, 114, 429
 Prévost, 443
 Privat, 8, 19, 109
 Propp, 108
 Prost, 33
 Proust, 245, 247, 249, 256, 257, 264, 265, 271, 275, 436
 Pujade-Renaud, 389
 Puygrenier-Renault, 312
- Q**
- Queneau, 400
 Quet, 334, 341
 Quinault, 211, 219, 220
 Quintilien, 38, 42, 228
- R**
- Rabelais, 105, 162, 217
 Racan, 143, 219
 Racine, 60, 61, 71, 133, 140, 151, 159, 160, 211, 212, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 252, 277, 340, 357, 388, 441, 444, 447
 Raffin, 134
 Rancière, 81
 Rapin, 69
 Rastier, 14
 Raulin, 103, 489
 Raymond, 312, 318
 Rebière, 13
 Reboul, 37, 119
 Reboul-Touré, 119
 Régnier, 143, 218, 219, 220
 Reinach, 50
 Renard (A.), 302, 312
 Renard (D.), 302, 312
 Renard (J.), 268, 269
 Restif de la Bretonne, 257
 Retz de, 245, 247
 Reuter, 8, 9, 20, 21, 65, 91, 102, 112, 113, 130, 135, 167, 171, 205, 285, 326, 336, 357, 369, 390, 400, 402, 416, 437, 448, 449
 Revaz, 57
 Richard (F.), 76
 Richard (J.-P.), 164, 376
 Ricœur, 17
 Riffaterre, 108, 378
 Rimbaud, 149, 400
 Rincé, 224, 238, 240, 262, 275, 352, 377, 383, 384
 Rio, 284
 Rispaill, 138, 142, 302, 303, 333
 Rivaux, 220
 Robert (A.), 70, 298, 396
 Robert (M.), 14
 Robine, 110, 187, 188
 Roche, 61
 Roelens, 369
 Rollin, 23, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 52, 58, 213
 Ronsard, 157, 158, 427
 Ropé, 22, 103
 Roques, 285
 Rosellini, 68, 229, 231
 Rosier, 112, 205

INDEX

Rotrou, 219, 220
 Rousseau (J.-B.), 89
 Rousseau, J.-J., 63, 85, 116, 140, 141, 160,
 185, 245, 247, 252, 254, 257, 265, 272,
 276, 278, 280, 282, 284, 285, 330, 442
 Rousset, 223
 Rouxel, 284, 341
 Rudler, 155

S

Sabbah, 224, 238, 240, 262, 264, 391, 392,
 409, 410, 411, 412, 413, 414
 Sabourin, 329
 Sade, 249, 350
 Saïd, 240
 saint Augustin, 38, 42, 47, 257
 Saint-Amant, 143
 Sainte-Beuve, 96, 249, 264
 Saint-Gelais, 11
 Saint-Gérard, 57, 58
 Saintin, 417
 Saint-Jacques, 11
 Saint-JohnPerse, 265
 Saint-Simon, 245, 247, 265
 Sand, 115, 116, 142, 257, 268, 269, 329,
 379, 381, 382, 383
 Sandeau, 329
 Sarcey, 213
 Sarfati, 104, 106
 Sarraute, 255, 258, 276, 279, 283, 284, 285
 Sartre, 112, 240, 245, 247, 257, 276, 279,
 283
 Satrapi, 279
 Saussure, 119
 Savary, 300
 Savatovsky, 8
 Savoie, 8
 Scaliger, 235
 Scarron, 63, 427
 Schaeffer, 11, 72, 90, 95, 96, 99
 Schélandre de, 220
 Scherer, 219
 Schiller, 12, 79
 Schlegel, 79, 80
 Schneuwly, 8, 13, 15, 18, 22, 131, 415,
 419, 437, 442, 449, 450
 Schopenhauer, 96
 Schwob, 265
 Scudéry, 152, 219, 224

Sculfort, 312, 313, 318, 320
 Sebal, 346
 Secondy, 213
 Sée, 30
 Seillan, 11
 Semprun, 276, 283
 Sénèque, 241
 Senninger, 143, 220, 333, 358, 359, 360,
 361, 384
 Serin-Moyal, 288
 Seutin, 417
 Sevestre, 204
 Sévigné, 116, 153, 357
 Shakespeare, 235, 349
 Simard, 8
 Simon, 63
 Simon (J.), 70
 Simon (M.), 302
 Simonet-Tenant, 259, 268
 Sitri, 120
 Socrate, 73, 357
 Solon, 295, 296
 Sophocle, 240, 293, 294, 305
 Sorin, 8
 Souché, 294, 295, 349, 353
 Soulier, 11
 Soupault, 265
 Spencer, 96
 Spiegelman, 279
 Staël, 270
 Stalloni, 81
 Starobinski, 109, 266
 Stendhal, 254, 257, 259, 265, 268, 269,
 276, 378, 379, 380, 382, 383, 384, 385,
 386, 387
 Stissi, 266, 335, 370
 Suétone, 266, 295
 Surer, 143

T

Tacite, 228, 293
 Tadié, 67
 Taine, 95, 96
 Thévenaz-Christen, 450
 Thibaudet, 254
 Thiberge, 312, 313
 Thierry, 63
 Thiesse, 110, 111, 113, 159, 216
 Thin, 438

INDEX

Tiberghien, 437
 Tirso de Molina, 429
 Tite-Live, 225, 293, 295, 299, 300, 304
 Todd, 265, 266
 Todorov, 8, 11, 12, 14, 43, 67, 74, 98, 102,
 105, 107, 108, 447
 Tortel, 14
 Tournier, 161, 372
 Toutey, 349, 366
 Tristan l'Hermitte, 143

U

Ubersfeld, 79, 212, 239
 Ulma, 334

V

Valéry, 107, 266
 Vallès, 245, 247, 270
 Van Dijk, 108
 Van Gulik, 117
 Vandérem, 382
 Vanderkelen, 65
 Varga, 14, 15, 35, 47, 68, 69, 82, 108, 223,
 228, 233
 Vargas, 341
 Vassevière, 126, 248, 272
 Veck, 8, 119, 131, 137, 164, 165, 166, 168,
 169, 211, 221, 224, 322, 331, 338, 339,
 340, 341, 385, 449
 Ventresque, 11
 Verlaine, 115, 166, 429
 Verne, 114, 116, 136
 Vernier, 142, 143, 236
 Véron, 187, 188
 Verret, 437
 Veyne, 316, 317
 Viala, 11, 21, 112, 127, 128, 139, 215,
 218, 263, 284, 364, 405, 407, 444

Viau, 143, 219, 220
 Vieitez, 346
 Viëtor, 82
 Vigny, 268, 269, 379, 381, 384
 Vincent (C.), 71, 93, 97, 362, 363, 365,
 366, 367, 375
 Vincent (G.), 213, 438
 Vinson, 109, 113
 Virgile, 39, 44, 149, 288, 293, 305, 309,
 310, 313, 316
 Vitez, 213
 Voltaire, 116, 140, 151, 160, 182, 211,
 217, 218, 219, 220, 224, 225, 231, 232,
 234, 242, 252, 265, 277, 355, 357, 395,
 413, 445
 Voragine, 266, 272
 Vourzay, 366, 372, 373

W

Wainer, 9
 Wald, 268
 Werlich, 176
 Wewer, 365, 367
 Williame, 346
 Winter, 224, 264, 266
 Wittgenstein, 18

Y

Yourcenar, 240, 247, 255, 265, 273, 285

Z

Zay, 31, 332
 Zérafra, 14
 Zola, 345, 371, 373, 378, 384, 385, 386,
 419
 Zorlu, 417
 Zweig, 266, 267

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1. Évolution des notices « genre » dans le dictionnaire de l'Académie Française.....	507
1. Sixième édition (1835)	507
2. Huitième édition (1932-1935)	508
2. Neuvième édition (inachevée).....	509
Annexe 2. Évolution de la définition du terme <i>Littérature</i> dans les huit éditions du Dictionnaire de l'Académie française	511
Annexe 3. Préceptes du genre « description oratoire et historique » (Noël et Delaplace)..	513
Annexe 4. Préface du recueil de morceaux choisis de Boitel (1901).....	514
Annexe 5. Extrait de la préface du recueil de Roche (1843).....	515
Annexe 6. Définition du genre dans les documents d'accompagnement.....	516
1. Collège (3 ^e , 1999, p. 45-46)	516
2. Lycée (2001, p. 14-15)	516
Annexe 7. Liste des auteurs et œuvres au programme de la classe de 3 ^e de 1803 à 1978 .	519
Annexe 8. Questionnaire à destination des documentalistes.....	525
Annexe 9. Liste des manuels et ouvrages parascolaires analysés pour le chapitre 6.....	526
Annexe 10. Extrait du <i>Manuel illustré d'histoire de la littérature</i> de J. Calvet	528
Annexe 11. <i>Annales des concours généraux</i> (1825, p. 232-245).....	529
1. L'Inca Athualpa à ses juges : premier prix des vétérans	529
2. L'Inca Athualpa à ses juges : deuxième prix des vétérans.....	532
Annexe 12. Liste des manuels et ouvrages parascolaires analysés pour le chapitre 7.....	535
Annexe 13. Le biographique dans les manuels 2001-2005 : tableaux récapitulatifs	537
Tableau récapitulatif n°1 (complet).....	540
Tableau récapitulatif n°2 (partiel)	552
Tableau récapitulatif n° 3 : le journal dans les manuels (2001-2005).....	555
Annexe 14. Enquête sur le biographique : questionnaire.....	556
Annexe 15. Enquête sur le biographique : tableaux récapitulatifs.....	560
Tableau récapitulatif n° 1 (item 4).....	560
Tableau récapitulatif n° 2 (item 6).....	560
Tableau récapitulatif n° 3 (item 12).....	561
Tableau récapitulatif n° 4 (item 20).....	561

Tableau récapitulatif n° 5 (items 22-29).....	562
Tableau récapitulatif n° 6 (item 30-38)	563
Tableau récapitulatif n° 7 (items 40-48).....	563
Tableau récapitulatif n° 8 (items 50-55).....	564
Tableau récapitulatif n° 9 (items 56-61).....	564
Tableau récapitulatif n° 10 (items 63-70).....	565
Annexe 16. Enquête sur le biographique : liste des œuvres citées (items 13-15).....	566
Item 13. Quels extraits d'œuvres avez-vous étudiés ?	566
Item 14. Quelle-s oeuvre-s complète-s avez-vous étudiée-s avec vos élèves ?.....	569
Item 15. Quelle-s lecture-s cursive-s avez-vous proposée-s à vos élèves ?	570
Annexe 17. Enquête sur le biographique : titres des séquences et problématiques	572
Annexe 18. Extraits de questionnaires	577
Annexe 19. Descriptifs pour l'épreuve anticipée de français.....	579
1. Descriptif joint au questionnaire 1	579
2. Descriptif joint au questionnaire 18	580
Annexe 20. Liste des réponses à l'item 71 : notions ajoutées par les enquêtés	581
Annexe 21. Le descriptif de l'épreuve anticipée de français. Texte officiel.....	583
Annexe 22. Liste des manuels analysés pour le chapitre 8	585
Annexe 23. Les textes anciens dans les manuels : tableaux récapitulatifs.....	587
Tableau 1. Manuels de la période 1938-1976	587
Tableau 2. Manuels de la période 1977-1995	588
Tableau 3. Manuels de la période 1996-2000	589
Annexe 24. Enquête sur les textes anciens : questionnaire	590
Annexe 25. Enquête sur les textes anciens. Tableaux récapitulatifs.....	595
Tableau récapitulatif n° 1 (item 6)	595
Tableau récapitulatif n° 2 (items 10-19)	595
Tableau récapitulatif n° 3 (item 20)	596
Tableau récapitulatif n° 4 (items 21-22)	596
Tableau récapitulatif n° 5 (items 23-30)	596
Tableau récapitulatif n° 6 (items 31-40)	597
Tableau récapitulatif n° 7 (item 55)	597
Tableau récapitulatif n° 8 (item 71)	598
Tableau récapitulatif n° 9 (item 72)	598
Annexe 26. Projet de loi et d'orientation au Sénat : le fait religieux	599
Annexe 27. Liste des manuels analysés pour le chapitre 9	600
Annexe 28. Graphiques concernant le corpus d'extraits balzaciens	605

Graphique 1. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus.....	605
Graphique 2. Les passages récurrents dans l'ensemble du corpus d'extraits.....	606
Graphique 3. Les types d'extraits dans l'ensemble du corpus et dans les manuels des sections professionnelles : comparaison.....	607
Graphique 4. Part dans l'ensemble du corpus des quatre œuvres les plus représentées avant 1970.....	607
Graphique 4. Part dans l'ensemble du corpus des quatre œuvres les plus représentées avant 1970.....	608
Graphique 5. Part dans l'ensemble du corpus des quatre œuvres les plus représentées après 1970.....	608
Graphique 6. : les passages récurrents avant 1970.....	609
Graphique 7. : les passages récurrents après 1970.....	610
Tableau de répartition des œuvres selon le lieu d'enseignement.....	611
 Annexe 29. Mort de Goriot : Comparaison entre la version <i>princeps</i> et la <i>variante</i> scolaire de Braunschvig.....	612
 Annexe 30. Les trois moulins (extrait du <i>Lys dans la vallée</i>).....	614
 Annexe 31. Sujets de l'EAF. 2002-2005. Écriture d'invention.....	615
 Annexe 32. Genres à produire et genres au programme.....	620
 Annexe 33. Sujet national de l'EAF (séries S et ES). Juin 2005.....	621
 Annexe 34. Analyse du corpus de copies. Tableau récapitulatif.....	624
 Annexe 35. Analyse du corpus de copies de l'EAF : copies contenant des références extérieures au corpus.....	631

Annexe 1. Évolution des notices « genre » dans le dictionnaire de l'Académie Française

1. Sixième édition (1835)

GENRE s. m. Il se dit, en général, de Ce qui est commun à diverses espèces, de ce qui renferme plusieurs espèces différentes. *Sous le genre d'animal, il y a deux espèces comprises, celle de l'homme, celle de la bête. Genre supérieur. Genre subalterne.* En termes de Logique, *La définition est composée du genre et de la différence.*

Il se dit particulièrement, en Histoire naturelle, d'une collection, d'un groupe d'espèces analogues entre elles, et qui peuvent se réunir par des caractères communs. *Dans le système de Linné, les classes se divisent en ordres, les ordres en genres, et les genres en espèces. Cet animal, cette plante est de tel genre, appartient à tel genre. Cette espèce est la seule du genre. Créer, fonder, établir un genre. Les caractères de tel genre sont... Toute plante a deux noms, celui du genre et celui de l'espèce.*

Il se prend quelquefois simplement pour Espèce, dans le langage ordinaire. *Il y a divers genres d'animaux, divers genres de plantes, etc.*

Le genre humain, Tous les hommes pris ensemble.

GENRE se prend encore pour Espèce, mais dans une acception plus générale; et il signifie à peu près, Sorte, manière. Ce genre d'ornement me plaît moins que tel autre. Marchandises de tous les genres, de tout genre. En tout genre. Cela est excellent dans son genre. Cela est parfait en son genre. Ces deux affaires ne sont pas de même genre. Des difficultés d'un autre genre se présentèrent. Ce genre de plaisanterie n'est pas de bon goût. Il mène un genre de vie que l'on ne saurait approuver. Embrasser un genre de vie. Ce genre de mort est horrible. Ce genre d'occupation ne saurait vous convenir.

Il signifie quelquefois, Mode, goût. Vous ne connaissez pas le bon genre. Cette parure est d'un nouveau genre. Dans ce sens, il est souvent familier.

Il se dit également en parlant des écrivains, des artistes, et signifie, Style, manière d'écrire, de travailler, d'exécuter. Cet écrivain a un genre d'écrire assez bizarre. Son genre est simple, élégant. Il s'est créé un nouveau genre, un genre original. Adopter un genre. Ce tableau est dans le genre du Corrège. Ce peintre travaille dans le genre de l'Albane. Genre maniéré. Genre faux. Ce musicien a un genre gracieux. Cet acteur a un genre qui lui est propre, un genre à lui. Il a introduit ce genre de déclamation.

Il se dit encore, dans les Beaux-Arts, de Chacune de leurs parties ou divisions. Cet écrivain a excellé dans plusieurs genres. Il voudrait embrasser tous les genres. Le genre épique. Le genre didactique. Le genre descriptif. La rhétorique divise le discours oratoire en trois genres, le démonstratif, le délibératif et le judiciaire. Ce peintre s'est distingué dans le genre historique, dans le genre du paysage. Cet acteur joue tous les genres. Le genre comique. Le genre tragique. Être le créateur d'un genre. Cette danse est du genre noble.

Il se dit absolument, en Peinture, De tout ce qui n'est pas tableau d'histoire ou paysage, comme les portraits, les représentations d'animaux, d'ustensiles de ménage, de fruits, etc. *Peintre de genre. Tableau de genre. Étudier le genre.*

En Musique, *Genre diatonique, genre chromatique, genre enharmonique,* Le genre dans lequel on procède par tons, ou par semi-tons, ou par quarts de ton.

GENRE en Grammaire, se dit Du rapport des noms à ce qui est mâle ou femelle, ou considéré abusivement comme tel. Le genre masculin et le genre féminin. Plusieurs langues, telles que

le grec, le latin, l'allemand, etc., divisent les noms en trois genres, le masculin, le féminin et le neutre. La langue française n'a point de genre neutre. Indiquer le genre d'un nom. Adjectif des deux genres, de tout genre. Ce nom est du genre féminin. On appelle quelquefois Genre commun, Celui des mots dont la terminaison est la même au féminin qu'au masculin. Poète est un nom du genre commun. Fidèle, sage, sont des adjectifs du genre commun.

En Physiologie, Le genre nerveux, L'ensemble des nerfs distribués par tout le corps, ou La sensibilité physique en général. L'irritation du genre nerveux. Cette odeur attaque le genre nerveux.

2. Huitième édition (1932-1935)

(1) **GENRE.** n. m. Ce qui est commun à diverses espèces, ce qui renferme plusieurs espèces différentes. *Sous le genre animal, il y a deux espèces comprises, celle de l'homme, celle de la bête. Genre supérieur. Genre subalterne.* En termes de Logique, *La définition est composée du genre et de la différence.*

Par extension, *Le genre humain, Tous les hommes pris ensemble. C'est la condition du genre humain.*

Il se dit particulièrement, en termes d'Histoire naturelle, d'une Collection, d'un groupe d'espèces analogues entre elles, et qui peuvent se réunir par des caractères communs. *Dans le système de Linné, les classes se divisent en ordres, les ordres en genres, et les genres en espèces. Cet animal, cette plante est de tel genre, appartient à tel genre. Cette espèce est la seule du genre. Les caractères de tel genre sont... Les plantes ont deux noms, celui du genre et celui de l'espèce.*

Il se prend encore pour Espèce, mais dans une acception plus générale, et il signifie, à peu près, Sorte, manière. *Il y a divers genres d'animaux, divers genres de plantes. Ce genre d'ornement me plaît moins que tel autre. Marchandises de tous les genres, de tout genre. En tout genre. Cela est excellent dans son genre, unique en son genre. Ces deux affaires ne sont pas de même genre. Des difficultés d'un autre genre se présentèrent. Ce genre de plaisanterie n'est pas de bon goût. Il mène un genre de vie que l'on ne saurait approuver.*

Il signifie quelquefois Mode, goût, usage. *Le genre actuel. Le genre d'aujourd'hui.*

Il se dit également en parlant des Écrivains, des artistes, et signifie Style, manière d'écrire, de travailler, d'exécuter. *Les anciens reconnaissaient trois genres de style : le sublime, le simple et le tempéré. Adopter un genre. Ce tableau est dans le genre du Corrège. Genre maniéré. Genre faux. Il a introduit ce genre de déclamation.*

Il se dit encore, en termes de Littérature et de Beaux-Arts, de Chacune de leurs parties ou divisions. *Cet écrivain a excellé dans plusieurs genres. Le genre épique. Le genre didactique. Le genre descriptif. Les grands genres. Les genres secondaires. La rhétorique divise le discours oratoire en trois genres : le démonstratif, le délibératif et le judiciaire. Ce peintre s'est spécialisé dans le genre du paysage. Le genre tragique. Être le créateur d'un genre.*

Il se dit absolument, en termes de Peinture, de Tout ce qui n'est pas tableau d'histoire, paysage ou portrait, les scènes d'intérieur, d'intimité, de fantaisie, etc. *Peintre de genre. Téniers et Chardin sont des peintres de genre. Tableau de genre.*

En termes de Musique, *Genre diatonique, Celui qui procède par tons et demi-tons naturels ou sans altération; Genre chromatique, Celui qui procède par demi-tons consécutifs; Genre enharmonique, Celui dans lequel on fait usage de la supposition des dièses et des bémols.*

En termes de Grammaire, *Genre masculin, genre féminin se disent des Noms d'êtres animés suivant qu'ils désignent un homme ou une femme, un mâle ou une femelle. Ils se disent aussi des Noms de choses à qui l'usage a attribué l'un ou l'autre de ces genres. Plusieurs langues*

telles que le grec, le latin, l'allemand, etc. divisent les noms en trois genres : le masculin, le féminin et le neutre. Indiquer le genre d'un nom. Adjectif des deux genres. Ce nom est du genre féminin.

2. Neuvième édition (inachevée)

(1) **GENRE** n. m. XII^e siècle, *gendre*. Emprunté du latin *genus, generis*, « naissance, race, famille, espèce, sorte », dérivé de *gignere*, « engendrer ».

★ **I.** Ensemble d'êtres, de choses ou d'espèces regroupés en fonction de leurs caractères communs ; le concept sous lequel on range cet ensemble. ★ **1.** *Le genre humain*, l'ensemble des hommes, l'humanité. *C'est la condition du genre humain. L'amour du genre humain.* Expr. *L'ami du genre humain*, voir *Ami*. ★ **2.** **LOGIQUE.** Concept qui englobe d'autres concepts dits « espèces », et qui possède par rapport à eux une plus grande extension. *Rectangle est genre par rapport à carré. Genre prochain*, qui, dans une classification ou une série, est immédiatement supérieur à une espèce. Se dit également de l'ensemble des caractères communs qui, dans la définition d'une espèce, s'ajoute à la différence spécifique qui la distingue des autres espèces du même genre. *Genre suprême*, qui ne peut être englobé par aucun autre genre. *L'être est dit genre suprême.* ★ **3.** **SC. NAT.** Subdivision d'une famille ou d'une sous-famille, comprenant elle-même une ou plusieurs espèces. *Cet animal, cette plante appartient à tel genre. Le chêne, le hêtre, le châtaignier sont des genres d'arbre appartenant à la famille des Fagacées. Le lapin et le lièvre sont deux espèces appartenant au genre Lepus. La désignation scientifique des êtres vivants comporte deux noms, celui du genre et celui de l'espèce, comme dans « canis lupus » (le loup), suivant la terminologie de Linné, toujours en vigueur.* ★ **4.** **LITTÉRATURE. BX-ARTS.** Chacune des parties ou divisions d'un art ; ensemble des œuvres qui sont apparentées par leur forme, leur sujet, leur style. *Les genres littéraires, artistiques. Dans sa « Poétique », Aristote traite des genres épique, tragique et comique. Le genre du roman, de la nouvelle.* Spécialt. *Peinture de genre*, qui représente des scènes et des objets de la vie quotidienne, des scènes d'intérieur, d'intimité, de fantaisie, par opposition aux tableaux d'histoire, aux paysages ou aux portraits. *Teniers et Chardin sont des peintres de genre.* **MUS.** Se dit ordinairement des diverses formes d'expression musicale. *Le concerto, la symphonie, l'opéra, le jazz sont des genres musicaux.* S'emploie également pour caractériser, dans la musique ancienne, le mode de succession des tons. *Genre chromatique, diatonique, enharmonique*, voir ces mots. Expr. *Musique de genre, chanteur de genre, orchestre de genre*, musique, chanteur, orchestre d'inspiration ou de caractère populaire. Par ext. Style qui caractérise un type d'œuvre ; manière d'écrire, de composer, d'exécuter qui distingue un artiste. *Adopter un genre. Ce tableau est dans le genre du Corrège. Genre maniéré.* Expr. *C'est la loi du genre*, c'est un trait constant du genre et, fig., c'est une conséquence inévitable. Péj. *Mélanger, mêler les genres*, ne pas distinguer ce qui convient à telle ou telle chose, à telle ou telle situation. *La confusion des genres.* ★ **5.** **GRAMM.** Catégorie sous laquelle on range les substantifs en les répartissant selon certaines propriétés morphologiques qui, dans certains cas, sont fondées sur la distinction entre mâle et femelle. *Accord en genre et en nombre. Indiquer le genre d'un nom. Plusieurs langues indo-européennes, telles que le grec, le latin, l'allemand, le russe, comportent trois genres : masculin, féminin et neutre. Le français comporte deux genres traditionnellement dénommés masculin et féminin, le genre masculin étant aussi employé comme genre non marqué ou extensif. Dans « tous les voyageurs », le genre non marqué permet de désigner indifféremment des hommes et des femmes. Le mot « homme » est du genre masculin dans « Adam était un homme », mais il est du genre masculin non marqué dans « Adam est le*

premier homme », où il désigne l'humanité entière. Le genre féminin avec valeur extensive est peu employé en dehors de la dénomination des espèces animales ou végétales. **Dans sa déclaration du 14 juin 1984, l'Académie a rappelé que la distinction des sexes n'était pas pertinente pour rendre compte de la différence entre les genres grammaticaux, et que le genre non marqué était préférable, lorsque l'usage ne s'y opposait pas, pour les noms de titres, de professions, de fonctions : le juge, le délégué, le docteur, le président désignent indifféremment un homme ou une femme ; il n'y a pas lieu de créer des équivalents féminins à ces termes.**

★ **II.** Dans une acception plus générale. Ensemble d'êtres ou de choses présentant quelque ressemblance ; variété, sorte. *Il y a divers genres de physionomies, de caractères. Ce genre de plaisanterie n'est pas de bon goût. Il mène un genre de vie qu'on ne saurait approuver. Marchandises en tous genres. Des excès en tous genres. Excellent, réussi dans son genre. Un exemplaire, une œuvre, une personnalité unique en son genre. Ces deux affaires ne sont pas de même genre ou du même genre. Des difficultés d'un autre genre.* Loc. *Dans le genre*, dans ce domaine, en la matière. *C'est ce qu'on fait de mieux dans le genre.* En apposition. Fam. *Un tissu genre cretonne*, qui a l'apparence de la cretonne. Par ext. Manière d'être, comportement (parfois par ironie). *Bon, mauvais genre. Avoir bon genre. Cela fait mauvais genre. Le genre artiste, le genre bohème. Faire du genre (vieilli), prendre un genre, se donner un genre*, prendre des manières affectées. Loc. *Bon chic, bon genre*, voir **Chic**. Spécialt. Goût, mode, usage. *Le genre actuel, le genre d'aujourd'hui.* Expr. fam. *Être le genre de quelqu'un*, lui convenir bien, être conforme à ses goûts. *Cette femme n'était pas son genre. Ce n'est pas son genre*, ce n'est pas dans sa nature, cela ne lui ressemble pas. Expr. pop. *Ce n'est pas le genre de la maison*, ce n'est pas dans les usages admis ici.

Annexe 2. Évolution de la définition du terme *Littérature* dans les huit éditions du Dictionnaire de l'Académie française

Disponible en ligne, sur le site de l'Académie : <http://www.academie-francaise.fr/dictionnaire/> [consulté le 15 octobre 2008]

1694 Première édition

Littérature s.f. Érudition, doctrine. *Grande littérature. profonde littérature. il est homme de grande littérature. Il n'a point de littérature. il a beaucoup de littérature.*

1718 Deuxième édition

LITTÉRATURE. Subst. s. Érudition, doctrine. *Grande littérature. profonde littérature. il est homme de grande littérature. n'avoir point de littérature. avoir beaucoup de littérature. un ouvrage plein de littérature.* Ce mot regarde proprement les belles lettres.

1740 Troisième édition

LITTÉRATURE. s.f. Érudition, doctrine. *Grande littérature. Profonde littérature. Il est homme de grande littérature. N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature. Un ouvrage plein de littérature.* Ce mot regarde proprement les Belles Lettres.

1762 Quatrième édition

LITTÉRATURE. s.f. Érudition, doctrine. *Grande littérature. Profonde littérature. Il est homme de grande littérature. N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature. Un ouvrage plein de littérature.* Ce mot regarde proprement les Belles-Lettres.

1798 Cinquième édition

LITTÉRATURE. Subst. fém. Connaissance des ouvrages, des matières, des règles, des exemples littéraires. *Grande littérature. Profonde littérature. N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature. Un ouvrage plein de littérature. Se livrer à la littérature. Littérature variée. La littérature a beaucoup de branches, il est difficile de les cultiver toutes.* Ce mot se prend aussi pour l'ensemble des productions littéraires d'une Nation, d'un Pays. *La littérature Angloise est riche en ouvrages de morale. La littérature moderne est bien inférieure à la littérature ancienne. Cet homme connoit aussi bien la littérature étrangère que celle de son Pays.*

1835 Sixième édition

LITTÉRATURE. s. f. La science qui comprend la grammaire, l'éloquence et la poésie, et qu'on appelle autrement *Belles-lettres*. *L'étude de la littérature a beaucoup d'attrait pour les jeunes gens. La poésie est la partie brillante de la littérature. Se livrer, se vouer à la littérature. Cours de littérature.*

Il signifie aussi, La connaissance des règles, des matières et des ouvrages littéraires. *Cet homme a une vaste et profonde littérature. N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature. Avoir une littérature variée, une littérature légère, superficielle.*

Il signifie encore, L'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque. *Le dix-septième et le dix-huitième siècle ont été les temps les plus florissants de la littérature française. La littérature anglaise est riche en ouvrages de morale. La littérature moderne est, sous quelques rapports, inférieure à la littérature ancienne. Cet homme connaît aussi bien les littératures étrangères que celle de son pays.*

1878 Septième édition

LITTÉRATURE. s. f.. La science qui comprend la grammaire, l'éloquence et la poésie, et qu'on appelle autrement *Belles-lettres*. *L'étude de la littérature a beaucoup d'attrait pour les jeunes gens. La poésie est la partie brillante de la littérature. Se livrer, se vouer à la littérature. Cours de littérature.*

Il signifie aussi, La connaissance des règles, des matières et des ouvrages littéraires. *Cet homme a une vaste et profonde littérature. N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature. Avoir une littérature variée, une littérature légère, superficielle.*

Il signifie encore, L'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque. *Le dix-septième et le dix-huitième siècle ont été les temps les plus florissants de la littérature française. La littérature anglaise est riche en ouvrages de morale. La littérature moderne est, sous quelques rapports, inférieure à la littérature ancienne. Cet homme connaît aussi bien les littératures étrangères que celle de son pays.*

1932-1935 Huitième édition

LITTÉRATURE n.f. Ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays, d'une époque. *La littérature française. La littérature du moyen âge, du dix-septième siècle. Les littératures étrangères. Histoire de la littérature. Cours de littérature.*

Il s'emploie aussi au sens péjoratif pour désigner des Développements spécieux plutôt que solides. *Tout cela, c'est de la littérature.*

Il signifie aussi Connaissance des principes, des procédés admis dans les ouvrages de l'esprit. *N'avoir point de littérature. Avoir beaucoup de littérature.*

Annexe 3. Préceptes du genre « description oratoire et historique » dans Noël et Delaplace, *Leçons françaises de littérature et de morale* (1836, p. 129)

DESCRIPTIONS.

Soyez riche et pompeux dans vos descriptions.
BOSSUET, *Art poët.*, ch. III.

Description oratoire et historique.

PRÉCEPTES DU GENRE.

EN poésie et en éloquence la *description* ne se borne pas à caractériser son objet; elle en présente le tableau dans ses détails les plus intéressans et avec les couleurs les plus vives. Si la *description* ne met pas son objet comme sous les yeux, elle n'est ni oratoire ni poétique: les bons historiens eux-mêmes, comme Tite-Live et Tacite, en ont fait des tableaux vivans; et, soit qu'on parle du combat des Horaces, ou du convoi de Germanicus, on dira qu'il est peint, comme on dira qu'il est décrit.

Autant le poète est prodigue de *descriptions*, autant l'orateur doit en être sobre. Sa règle à lui est que non seulement la description soit un moyen de sa cause, mais que chaque trait qu'il emploie serve à fortifier ce moyen. Tout ce qui, dans la *description* oratoire, n'intéresse que l'imagination, est superflu et vicieux. Un modèle de ce genre est la *description* du supplice de Gavius dans la cinquième des Verrines (1).

MARMOUTEL. *Elémens de Littérature*, t. II.

(1) Voyez, t. II, *Description poétique*.

Annexe 4. Préface du recueil de morceaux choisis de Boitel (1901)

La classification de *morceaux choisis* par *genres littéraires* a été sévèrement jugée. On dit : 1. Ces divisions sont *arbitraires*, en ce sens que certains morceaux appartiennent à un genre par le but ou le fond, et à un autre genre par la forme ; 2. Il y a un véritable désordre à aligner ainsi des *récits*, des *narrations*, des *descriptions*, et il est étrange de voir « Racine placé, tantôt entre Lafosse et Lebrun, tantôt entre Lemierre et Berchoux, et les vers secs et raisonneurs du XVIII^e siècle mêlés à la poésie riche et inspirée du XVII^e siècle » Comment avons-nous essayé de ne pas mériter ces reproches tout en conservant la classification par genres littéraires ?

Quand un *morceau choisi* peut être classé indifféremment dans deux ou plusieurs genres, soit pour le fond, soit pour la forme, nous le mentionnons en note ; tel est, par exemple, le *parallèle* entre Corneille et Racine, de La Bruyère : il pourrait être fort bien rangé parmi les morceaux qui traitent de la *critique littéraire*.

Nous serions des premiers à réprover notre classification si nous n'avions eu en vue que le souci de donner des *modèles quelconques* de chaque genre littéraire, mais ce n'est pas le but que nous poursuivons. Un simple coup d'œil jeté sur la table des auteurs, classés par ordre alphabétique pour faciliter les recherches, permettra de voir que nous nous sommes attaché avant tout à choisir les passages les plus connus de nos grands auteurs français, et notamment de ceux du XVII^e siècle ; car « même pour des élèves que l'étude des langues anciennes ne met pas de plain-pied avec ces maîtres, ils restent les classiques par la clarté, la simplicité, la mesure et la probité, les guides les plus sûrs de la raison et du goût, les interprètes les plus nobles du génie de notre race¹ ». Si nous avons fait quelques emprunts aux écrivains de second ordre, non pas aux Lafosse, Lemierre et Berchoux, c'est qu'il nous a semblé que ces emprunts, fort bien écrits d'ailleurs, intéressaient nos élèves à plus d'un titre ; mais jamais nous n'avons sacrifié au plaisir de la classification par genres littéraires. Pourtant, afin que les élèves aient des modèles à l'appui de la théorie, nous avons donné quelques *poésies fugitives* ; mais pour bien montrer que nous n'y attachons aucune importance, nous les avons fait imprimer en petits caractères. Dans un abrégé de l'histoire de la littérature française, nous plaçons les auteurs dans leur ordre chronologique, et nous attribuons à chacun d'eux, grâce à une biographie courte mais substantielle, la part de gloire littéraire qui lui revient.

Enfin, si nous avons persisté à maintenir la division en genres littéraires, c'est que notre recueil doit contenir à la fois des morceaux de *lecture* et de *récitation*, et des modèles de *composition française* dans les genres principaux où doivent être exercés des élèves qui n'ont pas fait d'études classiques.

Pour conclure, nous avons le ferme espoir que ce nouveau recueil contribuera à développer chez les jeunes gens leur mémoire et leur jugement, à cultiver leur intelligence, à perfectionner leurs connaissances grammaticales et littéraires, et surtout à leur faire comprendre que l'admiration est plus féconde que la critique.

1. Avant-propos du *Recueil de morceaux choisis*, par M. Marguerin, ancien directeur de l'école Turgot (édit. Charles Delagrave). [note de Boitel]

Annexe 5. Extrait de la préface du recueil de Roche (1843)

Dans la plupart des recueils en prose et en vers, on divise les morceaux choisis en un certain nombre de *genres*, et l'on met ensemble les *narrations*, puis les *descriptions*, les *tableaux*, les *fables*, etc. Ce plan a plus d'inconvénients que d'avantages ; il nous semble avoir pour résultat une espèce de désordre aligné : ce sont des amas de *narrations*, de *descriptions*, de *portraits*, etc., où l'on voit Racine placé, tantôt entre Lafosse et Lebrun, tantôt entre Lemierre et Berchoux, et les vers secs et raisonneurs du XVIII^e siècle mêlés à la poésie riche et inspirée du XVII^e. En outre, ces divisions sont souvent arbitraires : certains ouvrages appartiennent à un genre par le but ou le fond, et à un autre par la forme. Il y a des fables de La Fontaine qu'on peut également ranger dans les *fables*, les *narrations*, les *tableaux*, etc. On peut en dire autant des chansons de Béranger : les unes sont des chansons proprement dites, d'autres sont des odes, des élégies, etc.

Il est, certes, préférable d'adopter l'ordre chronologique, de distinguer les époques et de rendre à chacune le caractère qui lui appartient. Au lieu de citer un auteur comme modèle de *narration* au commencement du livre, de *description* au milieu et de *poésie lyrique* à la fin, il vaut mieux placer, à la suite les uns des autres, tous les morceaux sortis de la même plume ; c'est le seul moyen de les faire apprécier dans leur ensemble.

L'ordre chronologique offre, avec l'avantage de la variété, celui de montrer les différentes phases qu'a suivies la langue poétique. Pour rendre cette étude complète, nous avons choisi quelques extraits de nos vieux poètes ; on verra l'origine, la formation et le développement de la langue, avant qu'elle atteignît la perfection où l'ont portée les auteurs du grand siècle.

Annexe 6. Définition du genre dans les documents d'accompagnement des programmes actuels

1. Collège (3^e, 1999, p. 45-46)

Genre. Grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.

Les genres ne sont pas exclusivement littéraires : le récit se trouve dans un article de journal ou dans une histoire drôle aussi bien que dans le roman ; la lettre, ou genre épistolaire, peut être celle du roman par lettres mais aussi bien celle de la correspondance privée ou d'affaires ; la poésie comme attention particulière portée au signifiant peut être dans la forme versifiée, mais aussi en prose, dans des chansons, des récits d'enfants, aussi bien que dans des recueils de poèmes... Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires dans une perspective de poétique générale.

2. Lycée (2001, p. 14-15)

Genres

Objectifs

L'étude des genres constitue une part importante de l'enseignement du français au lycée. Au collège, les élèves ont eu une approche des genres par leurs lectures. Au lycée, elle devient une étude méthodique.

Elle a pour buts :

- la connaissance de la littérature ;
- la comparaison entre le littéraire et le non littéraire ;
- la compréhension de la notion même de genre : au delà de sa définition formelle (les règles et lois de chaque genre), elle engage celle des modes de relations humaines par le langage et l'appréhension des esthétiques ;
- la mise en place de relations entre la lecture et l'interprétation des textes d'une part, et les exercices de commentaire, de dissertation et d'écriture d'invention d'autre part.

L'étude des principaux genres permet aussi d'amener les élèves à la réflexion sur les principaux registres, par les émotions que ces genres manifestent et visent à susciter chez leurs lecteurs.

Les genres étudiés

Les genres offrent un cadre d'identification et de classement des textes et des oeuvres selon les principales catégories qui les caractérisent. Cependant, la notion présente aussi des difficultés théoriques. En effet, le terme de « genre » est appliqué parfois à des ensembles très vastes (le théâtre, la poésie, par exemple) ; parfois, au contraire, à des formes fixes de définition très stricte (par exemple, le sonnet, la ballade, etc.). Avec des lycéens, il ne s'agit pas d'entrer dans de tels débats – tout en les clarifiant au besoin –, mais de leur faire acquérir

une connaissance analytique des principaux genres de la littérature occidentale. Ils sont donc amenés à aborder en seconde les quatre domaines généralement retenus : le récit, le théâtre, la poésie et la littérature d'idées. Mais ces notions risquent d'être trop générales et abstraites. Par exemple, le récit englobe des subdivisions multiples, qui peuvent aller du conte et du fait divers à l'épopée et au roman ; la littérature d'idées est une catégorie vague et multiforme, etc. Aussi convient-il surtout de tenir compte des genres qui ont joué et jouent un rôle essentiel dans l'histoire littéraire, tout en montrant aux élèves que les genres sont également présents dans toutes sortes de textes et de discours.

C'est pourquoi le programme de seconde prescrit, à l'intérieur du domaine théâtral, l'étude de la tragédie et de la comédie ; dans le domaine narratif, le roman et la nouvelle. Il s'agit là de genres assez précisément identifiables pour que des élèves de seconde puissent en avoir une vue claire. Il leur est adjoint le genre du portrait, en relation avec « L'éloge et le blâme », qui présente les mêmes possibilités.

De même, en classe de première, sont proposées l'étude d'autres formes de langage théâtral et celle des formes du poétique et des genres du biographique ; au titre de l'étude de l'argumentation, sont abordés les genres de l'essai et du dialogue, les formes de l'apologue ; la série L compte en plus l'étude de l'épistolaire.

Ce cadre d'ensemble appelle quatre observations complémentaires :

– Les grands domaines indiqués plus haut – récit, théâtre, poésie et littérature d'idées – sont au premier plan ; mais historiquement, les écrits épistolaires, le portrait, le dialogue, les formes diverses de l'apologue et du biographique ont occupé des espaces considérables et les occupent toujours. On doit souligner en particulier que le genre biographique est un ensemble qui, des mémoires à l'autobiographie en passant par les biographies proprement dites et par le roman (auto)biographique, compte, de Plutarque à Chateaubriand, de D'Aubigné, Retz et Saint-Simon à Rousseau, Beauvoir et Sartre, ou de Vallès et Proust à Céline, une foule d'œuvres majeures. En outre, ce genre représente aujourd'hui une part très importante des lectures.

– Pour la poésie, comme pour le biographique ou l'apologue, on est amené à employer une expression telle que « les formes de »... En effet, en de tels domaines, les textes présentent une extrême variété de créations. Elle fait leur richesse mais aussi leur difficulté ; elle est une raison de réserver plutôt leur étude aux classes de première.

– Pour autant, les genres énumérés ici n'épuisent pas le sujet. S'y ajouteraient aisément la farce parmi les genres dramatiques, l'épopée et la chanson de geste parmi les genres narratifs, la satire pour la poésie, etc. Il est nécessaire de limiter les objets étudiés, mais on peut aborder tel ou tel de ces autres genres, sans l'étudier lui-même en détail : par exemple, la satire peut être abordée en relation avec « L'éloge et le blâme » et reprise en première dans l'analyse des formes d'argumentation.

– Les genres concernent aussi des textes, des œuvres et des documents autres que littéraires. Il est important de faire percevoir cette extension aux élèves. Il convient donc de veiller à marquer les liens entre littéraire et non-littéraire, tout comme les gradations et les différences des uns aux autres. C'est en particulier par ce moyen qu'on leur fait percevoir les spécificités du littéraire et l'intérêt particulier de la lecture des œuvres (voir Préface).

Mise en oeuvre

Progression

La progression d'ensemble de la seconde à la première, et les raisons qui la fondent, sont indiquées ci-dessus. Dans ce cadre, l'organisation de la progression annuelle appartient à chaque professeur.

On attirera ici l'attention sur deux points seulement:

– L'étude méthodique de la poésie est prévue en classe de première ; mais les textes poétiques ont évidemment leur place en classe de seconde. En particulier, ils s'intègrent naturellement lors de l'analyse d'un mouvement littéraire et lors de travaux sur « L'éloge et le blâme » ; ils peuvent faire l'objet d'exercices d'écriture exploratoires. De même, il est bienvenu en seconde d'amorcer une réflexion sur les caractéristiques du dialogue, à propos des textes de théâtre notamment, même si le genre ne figure pas au programme en tant que tel.

– Les genres sont des catégories variables, et nombre d'œuvres en prennent les caractéristiques pour les détourner, voire les subvertir, ou mêlent des éléments de plusieurs genres. En seconde, il est bon de donner des analyses qui permettent aux élèves de construire la notion même de genre, et de les initier seulement aux cas de mixité et de subversion des codes ; un examen plus approfondi de ces questions est en revanche important en première.

Démarche

L'étude d'une oeuvre significative doit être au centre de l'étude d'un genre : pour la comédie, la tragédie, le roman, la nouvelle, il est recommandé de partir d'une étude d'oeuvre intégrale. L'associer avec la lecture – cursive – d'une deuxième oeuvre ou avec un groupement de textes permet de faire percevoir les évolutions du genre.

La mise en situation historique constitue en effet la seconde préconisation importante. Les genres ne se comprennent pleinement qu'en fonction des contextes où ils trouvent leurs expressions les plus abouties. Aussi est-il recommandé d'éviter les approches qui relèveraient d'une poétique formelle. S'agissant des genres théâtraux, il est important de mettre en lumière leurs qualités spécifiques de textes conçus pour la scène et le spectacle, en même temps que de textes à lire.

Mettre en relation les genres et les registres permet d'amener les élèves à une meilleure compréhension des uns et des autres, aide aussi à montrer que les genres littéraires peuvent être mis en relation avec des textes et des oeuvres non littéraires et permet une initiation à une poétique générale ; mais il s'agit d'une initiation, ce qui écarte le recours à des catégories trop abstraites.

Genres et écriture

L'étude des genres peut donner la matière de dissertations et se réinvestit dans l'écriture de commentaire et dans l'écriture d'invention.

Pour la préparation au commentaire de texte, la catégorie générique est un élément-clé de la signification des textes ; l'étude d'oeuvres intégrales et l'analyse d'extraits conduisent à soulever les questions de la conformité d'un texte avec les lois du genre dont il relève et à s'interroger sur la façon dont, le cas échéant, il les module, ce qui ouvre la voie à la réflexion sur son originalité.

Par l'écriture d'invention, on peut mieux faire percevoir ces lois des genres, en tant que protocoles pour la production de textes.

Annexe 7. Liste des auteurs et œuvres au programme de la classe de troisième de 1803 à 1978 (source : Chervel, 1986, p. 125-151¹)

1803.

Télémaque
Histoire de Charles XII
Traduction des Georgiques de Delille

1809

Révolutions romaines, de Suède, de Portugal
Histoire de Charles XII
Traduction des Georgiques de Delille

1813

Traduction des Georgiques de Delille

1814

Épîtres de Boileau
Odes choisies de Rousseau
Traduction des Georgiques de Delille

1821

Écriture sainte
Un choix de poètes français analogues aux poésies latines qui ont été expliquées

1822

Boileau
La Henriade (édition de M. Naudet)

1831

Petit Carême de Massillon
Siècle de Louis XIV de Voltaire
Morceaux choisis de Buffon
Boileau

1836

Petit Carême de Massillon
Siècle de Louis XIV de Voltaire
Boileau

1841

Petit Carême de Massillon
Siècle de Louis XIV de Voltaire
Boileau (les Épîtres)

1842

Vertot (Révolutions de Portugal)
Petit Carême de Massillon
Boileau (les Épîtres)

1843

Vertot (Révolutions de Portugal ; Révolutions de Suède)
Petit Carême de Massillon
Boileau (les Épîtres)

1847

Vertot (Révolutions de Portugal ; Révolutions de Suède)

1. Listes reproduites avec la gracieuse autorisation de l'INRP, que je remercie chaleureusement.

Morceaux choisis de Massillon

Morceaux choisis de Buffon

Boileau (les *Épîtres*)

1851

Morceaux choisis de Massillon

Voltaire (Histoire de Charles XII)

Morceaux choisis de Buffon

Boileau (les *Épîtres*)

1852

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français

Voltaire : *Vie de Charles XII*

Boileau : *Satires*

1863

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français

Voltaire : Charles XII

Boileau : *Satires* ; épisodes du *Lutrin*

1865

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français

Voltaire : Charles XII

Montesquieu : *Considérations sur la grandeur et décadence des Romains*

Boileau : *Satires* ; épisodes du *Lutrin*

1880

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles.

Bossuet : *Discours sur l'Histoire universelle* (3^e partie)

Montesquieu : *Grandeur et décadence des Romains*

Corneille : *Horace* ; *Cinna*

Racine : *Andromaque* ; *Les Plaideurs*

1885

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles.

Bossuet : *Discours sur l'Histoire universelle* (3^e partie)

Fénelon : *Dialogues des morts*

Corneille : *Le Cid* ; *Horace*

Racine : *Iphigénie* ; *Les Plaideurs*

Boileau : *Satires* et *Épîtres*

1890

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles.

Lettres choisies du XVII^e siècle

Montesquieu : *Considérations sur la grandeur et décadence des Romains*

Corneille : *Le Cid* ; *Cinna*

Racine : *Iphigénie* ; *Les Plaideurs*

Boileau : *Satires* et *Épîtres*

1895

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles.

Portraits et récits extraits des prosateurs du XVI^e siècle

Lettres choisies du XVII^e et du XVIII^e siècle

La Bruyère : Les portraits

Chateaubriand : Récits, scènes et paysages

Michelet : Extraits tirés de l'Histoire du moyen âge

Corneille : Théâtre choisi

Molière : Théâtre choisi
 Racine : Théâtre choisi
 Boileau : Satires et Épîtres
 Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo

1902. Division A

Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles.
 Portraits et récits extraits des prosateurs du XVI^e siècle
 Lettres choisies du XVII^e et du XVIII^e siècle
 La Bruyère : Les portraits
 Chateaubriand : Récits, scènes et paysages
 Michelet : Extraits historiques
 Corneille : Théâtre choisi
 Molière : Théâtre choisi
 Racine : Théâtre choisi
 Boileau : Satires et Épîtres
 Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine et de Victor Hugo

1902. Division B

Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français
 Contes et récits tirés des écrivains du XVII^e et du XVIII^e siècle
 Bossuet : *Oraisons funèbres*
 Chateaubriand : *Récits, scènes et paysages*
 Corneille : *Horace ; Cinna*
 Molière : *Le Bourgeois gentilhomme ; Les Femmes Savantes*
 Racine : *Britannicus ; Iphigénie*
 Scènes extraites des auteurs comiques du XVII^e et du XVIII^e siècle
 Victor Hugo : Choix de poésies

1923

Chrestomathie du moyen âge
 Portraits et récits extraits des prosateurs du XVI^e siècle
 Morceaux choisis de prose et de vers des classiques français
 Mme de Sévigné : Lettres choisies
 Voltaire : *Siècle de Louis XIV* (récits et anecdotes)
 Chateaubriand : Extraits
 Michelet : Extraits de l'histoire et des œuvres diverses
 Contes et récits en prose des auteurs du XIX^e siècle
 Chefs-d'œuvre poétiques du XVI^e siècle
 Corneille : Théâtre choisi
 Molière : Théâtre choisi
 Racine : Théâtre choisi
 La Fontaine : Fables
 Boileau : *Satires et Épîtres*
 Lamartine : Extraits
 Victor Hugo : Extraits
 Choix de poètes du XIX^e siècle

1931

Morceaux choisis du moyen âge et du XVI^e siècle
 Morceaux choisis de prose et de vers des auteurs français des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles
 Chateaubriand : Extraits
 Contes et récits en prose du XIX^e siècle

Corneille : une tragédie
 Molière : une comédie
 Choix de poètes du XIX^e siècle

1938

Morceaux choisis du moyen âge
 Morceaux choisis du XVI^e siècle
 Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours
 Mme de Sévigné : Lettres choisies
 La Bruyère : Portraits tirés des *Caractères*
 Récits historiques et romanesques tirés des prosateurs du XVII^e et XVIII^e siècle
 Chateaubriand : Extraits
 Choix des grands romanciers du XIX^e siècle
 Choix des grands historiens du XIX^e siècle
 Récits de voyage des grands écrivains du XIX^e siècle
 Corneille, *Le Cid*
 Molière : *Les Femmes Savantes*
 Racine : *Athalie* ou *Iphigénie*
 Choix de poètes du XIX^e siècle (notamment Lamartine et Victor Hugo)
 Textes anciens traduits en français
 Textes français et textes étrangers traduits en français, relatifs à la civilisation matérielle et morale moderne

1941

Anthologie du moyen âge
 Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours
 Mme de Sévigné : Lettres choisies
 Lettres choisies du XVII^e siècle
 Récits historiques tirés des prosateurs du XVII^e et XVIII^e siècle
 Chateaubriand : Extraits
 Extraits des moralistes français
 Corneille, *Horace*
 Molière : *Les Précieuses Ridicules* ; *Les Femmes Savantes*
 Racine : *Iphigénie*
 Anthologie des poètes du XIX^e siècle
 Textes anciens traduits en français
 Textes français et textes étrangers traduits en français, relatifs à la civilisation matérielle et morale de 1515 à 1715

1944

Anthologie du moyen âge
 Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours
 Mme de Sévigné : *Lettres choisies*
 Lettres choisies du XVII^e siècle
 Récits historiques tirés des prosateurs du XVII^e et XVIII^e siècle
 Chateaubriand : Extraits
 Extraits des moralistes français
 Corneille, *Horace*
 Molière : *Les Précieuses Ridicules* ; *Les Femmes Savantes*
 Racine : *Iphigénie*
 Anthologie des poètes du XIX^e siècle

Textes anciens traduits en français, extraits notamment des œuvres suivantes : Homère, *Odyssée* ; Euripide, *Iphigénie à Aulis*, *Alceste* ; Plutarque, *Vies des hommes illustres* ; Tite-Live, *Première décade* ; Virgile, *Bucoliques*, *Géorgiques* (Épisodes)

Textes français et étrangers traduits en français, relatifs à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire

1947

Anthologie du moyen âge

Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII^e à nos jours

Mme de Sévigné et les épistoliers du XVII^e siècle : Lettres choisies

Chateaubriand : Extraits

Corneille : une pièce au choix

Molière : une pièce au choix

Racine : une pièce au choix

Anthologie des poètes du XIX^e siècle

Textes anciens traduits en français, extraits notamment des œuvres suivantes : Homère, *Odyssée* ; Euripide, *Iphigénie à Aulis*, *Alceste* ; Plutarque, *Vies des hommes illustres*

Textes anciens traduits en français, extraits notamment des œuvres suivantes : Plaute, *Scènes choisies* ; Tite-Live, *Première décade* ; Virgile, *Bucoliques*, *Géorgiques* (Épisodes)

Textes français et étrangers traduits en français, relatifs à la civilisation matérielle et morale de la période étudiée en histoire

1961 (troisième d'accueil)

Anthologie du moyen âge ou textes assez étendus, en français moderne, de la chanson de Roland à la farce de Pathelin

Quelques lettres de Mme de Sévigné

Voltaire : Jeannot et Colin ; Zadig

Diderot : Récits

Beaumarchais : Barbier de Séville

Chateaubriand : Extraits

Nodier : Contes

Balzac : Eugénie Grandet

Morceaux choisis des romanciers du XIX^e siècle

Corneille : étude d'une pièce

Molière : étude d'une pièce

Racine : étude d'une pièce

La Fontaine : Fables

Hugo : Hernani ; un poème de la Légende des Siècles

Lectures étrangères : Fragments de L'Iliade complétés par des lectures ; Shakespeare : Macbeth

1962 (lycées techniques et groupes expérimentaux d'établissements)

Texte du moyen âge traduits en français moderne (Chansons de geste, romans, fabliaux, théâtre, etc.)

Extraits de Villon et de Charles d'Orléans

Morceaux choisis des poètes et des prosateurs français du XVII^e siècle à nos jours

Voltaire : Extraits des Contes et des Mélanges

Rousseau : récits tirés des *Confessions* ou des *Rêveries*

Beaumarchais : une comédie

Chateaubriand : récits tirés notamment des *Mémoires d'Outre-Tombe*

Extraits suivis d'un grand roman du XIX^e siècle (Balzac, G. Sand, Flaubert, Victor Hugo, etc.)

Corneille : une tragédie, *Horace* ou *Le Cid*

Molière : une comédie, *l'Avare*, *le Bourgeois Gentilhomme*, *Les Précieuses Ridicules*, *Les Femmes Savantes*

Racine : une tragédie, *Andromaque*, *Iphigénie* ou *Athalie*

Contes et récits de l'Antiquité traduits en français (Homère, Hérodote, Tite-Live, Plutarque, etc.)

Textes français ou traduction de textes étrangers relatifs à la période étudiée en histoire

1978

Parmi les œuvres d'écrivains marquants du domaine littéraire français, on fera rencontrer celles qui sont désignées ci-après. On leur consacrerá un temps plus ou moins long en recourant à des activités de types divers. La liste est établie pour les deux années ; des astérisques signalent les œuvres qui semblent convenir plus particulièrement à la classe de Troisième

Corneille : une tragédie

Racine : une tragédie

Molière : *l'Avare* ou *le Bourgeois Gentilhomme* ou *Les Femmes Savantes* ou *Le Malade imaginaire*

Voltaire : *Zadig* ou *Micromégas*

Rousseau : extraits des *Confessions* ou des *Rêveries du Promeneur solitaire*

Chateaubriand : descriptions, récits tirés des *Mémoires d'Outre-Tombe*

Balzac : un roman

Victor Hugo, Verlaine : poèmes

Une œuvre empruntée à un poète

Une œuvre empruntée à un romancier

Une œuvre empruntée à un dramaturge du XX^e siècle

Au delà de ces rencontres, on pourra puiser chez les poètes et les prosateurs du moyen âge au XX^e siècle [...]

Textes d'auteurs étrangers d'expression française

Textes anciens et textes étrangers traduits

Textes d'information ou documents relatifs au monde d'aujourd'hui, susceptibles de donner lieu à une étude critique.

Annexe 8. Questionnaire à destination des documentalistes

Renseignements divers :

Nom et adresse de l'établissement :

CDI de collège/lycée général, technique et/ou technologique/lycée professionnel/cité scolaire

Nombre d'élèves dans l'établissement :

Nombre de documentalistes :

Nombre de personnes travaillant au CDI en plus de-s documentaliste-s :

Nombre de livres (d'étagères ?) dans le CDI :

Nombre de livres (d'étagères ?) de littérature :

Fonds informatisé/non informatisé :

Si fonds informatisé, nombre d'ordinateurs pour consulter le catalogue :

1. Utilisez-vous :

la classification Dewey ; la classification décimale universelle ; autre ? (laquelle ?)

2. Quelles grandes catégories distinguez-vous pour la littérature ? (ex. roman, théâtre, poésie, biographie, autobiographie, lettres, etc.).

3. Classez-vous la littérature de jeunesse à part ? si oui, où ?

4. Classez-vous les « classiques » à part ? si oui, où ?

5. Classez-vous les romans dans la classe 800 ?

6. Si non : où les classez-vous ? Pourquoi ?

7. Quel classement des romans adoptez-vous ? par ordre alphabétique d'auteur ? par siècles ? par langue ? par genres ? Pourquoi ?

8. Si c'est un classement par genres, quels genres utilisez-vous ? Pourquoi ?

9. Où classez-vous les autobiographies ? Pourquoi ?

10. Où classez-vous les biographies ? Pourquoi ?

11. Où classez-vous les contes ? Pourquoi ?

12. Quel logiciel documentaire utilisez-vous ?

13. Indexez-vous la fiction ?

14. Si non, pourquoi ?

15. Si oui, comment ? avec quels termes ?

16. Remarques diverses ? Compléments ?

17. Pouvez-vous faire une copie des fiches suivantes : *Journal* d'Anne Frank ; Flaubert, *Mme Bovary* ; Montesquieu, *Les Lettres Persanes* ; La Fontaine, *Fables* ; *L'Herbe bleue*. (cote ; descripteurs ; résumé) ?

Annexe 9. Liste des manuels et ouvrages parascolaires analysés pour le chapitre 6

[J'ai consulté pour le travail sur la tragédie classique un ensemble important de manuels. Mais ils ne sont pas tous nécessairement cités dans le chapitre, et certains ne sont donc pas repris dans la bibliographie générale. Je donne donc ici la liste exhaustive de mes sources. Pour les autres ouvrages, on se reportera à la bibliographie générale]

- ABRY E., AUDIC C., CROUZET P. (1931), *Histoire illustrée de la Littérature Française* (nouvelle édition augmentée et illustrée), Paris, H. Didier.
- ALLUIN B. (dir.) (1998), *Anthologie de textes littéraires du Moyen Âge au XX^e siècle*, Paris, Hachette.
- AUBRY J.-P. et LABOURET D. (dir.) (2004), *Français/Littérature 2^{de}*, Paris, Bordas.
- AUBRY J.-P. et LABOURET D. (dir.) (2007), *Textes et perspectives 1^{re} Français*, Paris, Bordas.
- BATTEUX C. (1821), *Chefs d'œuvre d'éloquence poétique à l'usage des jeunes orateurs, ou Discours français tirés des auteurs tragiques les plus célèbres, suivis d'une table raisonnée, dans laquelle on définit et on indique les différentes figures qui s'y rencontrent, nouvelle édition augmentée de Polyeucte, Esther et Athalie, tragédies chrétiennes*, Paris, Nyon l'aîné.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2004), *Littérature 2^e*, Paris, Magnard.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1982), *XVII^e–XVIII^e siècles. Collection Textes et contextes*, Paris, Magnard.
- BRAUNSCHVIG M. (1920/1958), *Notre littérature étudiée dans les textes. I. Des origines à la fin du XVII^e siècle* (22^e édition), Paris, Armand Colin.
- CAHEN A. (1922), *Morceaux choisis des auteurs français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles publiés conformément aux programmes officiels de l'enseignement secondaire des jeunes filles avec des notices et des notes. Cours supérieur* (10^e édition), Paris, Hachette.
- CALAIS É. et DOUCET R. (1988), *Organibac. Précis de littérature*, Paris, Magnard.
- CALVET J. (1927a), *Morceaux choisis et lecture expliquée. À l'usage des aspirants et aspirantes au brevet élémentaire* (4^e édition), Paris, J. de Gigord.
- CALVET J. (1927b), *Manuel illustré d'histoire de la littérature française* (6^e édition revue et corrigée), Paris, J. de Gigord.
- CALVET J. (1935), *Morceaux choisis des auteurs français du X^e au XX^e siècle*, Paris, J. de Gigord.
- CARPENTIER L. (dir.) (2004), *Lettres et langue 2^e*, Paris, Hachette.
- CASTEX P.-G. et SURER P. (1966), *Manuel des études littéraires françaises. XVII^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHASSANG A. et SENNINGER Ch. (1966), *Recueil de textes littéraires français. XVII^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P., (1927) *Les Humanités françaises, Les textes français, classes de 3^e, 2^e et 1^{re}, XVII^e siècle*, Paris, Hachette.
- DAMAS X. (dir.) (2006), *Terres littéraires. Français 2^{de}*, Paris, Hatier.
- DÉCOTE G. (dir.) (1988), *XVII^e siècle. Collection Itinéraires Littéraires*, Paris, Hatier.
- DESAINTEGHISLAIN C., MORISSET C., POUZALGUES-DAMON E., ROSENBERG P., VANHAMME D. et WALD LASOWSKI P. (1995), *Français. Littérature et méthodes. Classes des lycées*, Paris, Nathan.

- DES GRANGES Ch.-M. (1920), *Morceaux choisis des auteurs français du Moyen âge à nos jours (842-1900). Classes de lettres. 2^e cycle (14^e édition)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES CH.-M. (1925), *Théâtre classique*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES Ch.-M. (1936), *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours préparés en vue de la lecture expliquée. Classes de grammaire (édition revue et augmentée)*, Paris, Hatier.
- DES GRANGES CH.-M. (1942), *Histoire de la littérature française des origines à nos jours (37^e édition)*, Paris, Hatier.
- DOUMIC R. (1896/1900), *Histoire de la littérature française (16^e édition, revue, augmentée et entièrement recomposée)*, Paris, Delaplane.
- FEUGÈRE L. (1855), *Morceaux choisis des classiques français à l'usage des classes supérieures classe de rhétorique, de Seconde et de Troisième des lycées et collèges, Chefs-d'œuvre de poésie (5^e édition)*, Paris, Delalain, 1855.
- FEUGÈRE L. (1868), *Morceaux choisis des classiques français à l'usage des classes de grammaire. Extraits de poésie (23^e édition)*, Paris, Delalain, 1855.
- JORDY J. (dir.) (2001), *Français. Seconde*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- LAGARDE A. ET MICHARD L. (1970), *XVII^e siècle*, Paris, Bordas.
- LANCREY-JAVAL (dir.) (2000), *Des textes à l'œuvre. Français 2^{de}*, Paris, Hachette.
- LANCREY JAVAL R. (dir.) (2004), *Littérature seconde*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1895/1951), *Histoire de la littérature française [remaniée et complétée pour la période 1850-1950 par Paul Tuffrau]*, Paris, Hachette.
- LANSON G. (1901), *Théâtre choisi de Racine*, Paris, Hachette.
- MARCOU F.-L. (1882), *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Poètes (2^e édition)*, Paris, Garnier Frères.
- MARCOU F.-L. (1920), *Morceaux choisis des classiques français (XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) à l'usage du I^{er} cycle de l'enseignement secondaire (classes de 6^e, 5^e, 4^e et 3^e). Poètes (15^e édition)*, Paris, Garnier Frères.
- MITTERAND H. (dir.) (1981), *Textes français et histoire littéraire, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles (édition augmentée)*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1987), *Littérature. Textes et documents, XVII^e siècle*, Paris, Nathan.
- NOËL Fr. et DELAPLACE Fr. (1805), *Leçons de littérature et de morale (2^e édition)*, Paris, Le Normant, (2 volumes : 1. Prose ; 2. Poésie).
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1995), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 2^e*, Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1996), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 1^{re}*, Paris, Nathan.
- PRAT M.-H. et AVIÉRINOS M. (dir.) (1997), *Littérature tome 1*, Paris, Bordas.
- RÉGNIER A. (1875), *Théâtre classique*, Paris, Hachette.
- RINCÉ D. (dir.) (2000), *Français 2^{de}. Textes analyse littéraire et expression*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2007), *Français Littérature 1^{re}*, Paris, Nathan.
- SABBAH H. (dir.) (2000), *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2004), *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*, Paris, Hatier.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., CHATELIN D., REBMEISTER B., SERIN-MOYAL et SERRE-FLORSHEIM D. (2004), *Français 2^{de}. Textes, genres et registres*, Paris, Delagrave.
- WINTER G. (dir.) (2000), *Français. Seconde*, Paris, Bréal.

Annexe 10. Extrait du *Manuel illustré d'histoire de la littérature* de Jean Calvet (1927, p. 374)

Le théâtre de Racine est-il immoral ? – C'est La Bruyère qui a dit : « Corneille est plus moral, Racine plus naturel. » Voilà la vérité définitive. Corneille nous élève dans la sérénité des victoires idéales sur la passion et nous excite par le spectacle de la valeur humaine ; Racine nous maintient dans les fièvres et les faiblesses malades de la réalité, et il nous abat par le spectacle de notre impuissance.

Il faut remarquer, cependant, que Racine, en nous montrant les déboires, les hontes, les tortures et les catastrophes que la passion apporte comme fatalement avec elle, peut nous incliner à nous méfier et à nous détourner de la passion. Mais considérons-nous sa tragédie avec la raison qui juge ou avec le cœur qui se laisse entraîner à la contagion des passions ?

Il faut remarquer aussi que Racine a pris soin quelquefois, comme dans *Phèdre*, d'ajouter au spectacle des désordres de la passion une sorte de correctif dans la sanction morale (remords, punition), qui les accompagne. Mais le spectateur est-il aussi attentif à cette sanction qu'à l'enchantement malsain de la passion ?

Il faut remarquer enfin que la beauté et l'élégance de la forme, dans *Phèdre* par exemple, tempèrent l'immoralité du fond ; quand les gestes sont beaux et les paroles sublimes, on regarde les gestes, on écoute les paroles, pour leur charme propre, en oubliant la réalité laide qui est exprimée. Mais pour combien de temps cette contemplation est-elle possible ?

Osons dire que l'art le plus achevé que la France ait connu – celui de Racine – a parfois quelque chose de trouble, d'inquiétant et de maladif. Il n'est pas, comme celui de Corneille, une source de grandeur morale.

Annexe 11. *Annales des concours généraux* (1825, p. 232-245)¹

1. L’Inca Athualpa à ses juges : premier prix des vétérans

CHARMA, élève du collège de Bourbon

Enchaîné depuis quelques temps dans son palais, par la plus noire des trahisons, Athualpa venait enfin d’être tiré de sa prison, pour aller plaider lui-même sa cause devant les Espagnols. Escorté par une garde étrangère, il s’avance chargé de fers, dans ces mêmes lieux où il donnait des lois. Pizarre avait osé s’asseoir parmi les juges. Le perfide ! Il ne redoutait pas l’aspect de l’infortuné qu’il venait de plonger dans un abîme de malheurs. Athualpa le vit, et frémit ; il crut lire son arrêt sur son visage farouche : il pâlit, ses genoux tremblèrent, son esprit se troubla, il perdit un instant connaissance. Il promène ses regards sur tout ce qui l’entoure, reconnaît le séjour de sa gloire, puis, baissant les yeux, et voyant ses chaînes :

« Voilà donc, s’écrie-t-il en versant des larmes, le destin des grandeurs humaines ! Qui reconnaîtrait en cet état le souverain d’un vaste empire, le plus grand des enfants du soleil ! Je régnais sur une contrée florissante, et je suis captif ! Élevé sur un trône brillant, et que je croyais éternel, je possédais tout ce qu’un mortel peut posséder sur la terre ; et de tous ces biens précieux, que me reste-t-il ? des fers, une prison ! Ah ! lorsqu’entouré d’une cour nombreuse, je m’enivrais de ma propre puissance, et pensais n’avoir au-dessus de moi, dans l’univers, que le dieu du jour, mon père, devais-je songer que je dusse bientôt attendre mon sort des mains de quelques étrangers ? Mais que dis-je attendre ? Hélas ! déjà peut-être ma perte est prononcée ; déjà... Ah ! magistrats, si ma mort est décidée d’avance ; si après m’avoir ravi tous mes trésors, vous avez encore soif de mon sang, pourquoi me faire paraître devant vous ? Abrégez ces vaines formalités, et ne perdez pas le temps à entendre une défense inutile. Ne croyez pas par là donner à votre conduite l’apparence de la justice ; non ; vous ne seriez que plus coupables après m’avoir entendu. Mais si au contraire, comme j’ose l’espérer, il est encore quelques vertus parmi vous ; si l’équité doit seule présider à ce jugement, il me sera facile de vous convaincre de la bonté de ma cause, et de vous prouver mon innocence. »

« Prouve-la, reprit Pizarre ; nous ne demandons qu’à t’absoudre : espère, si tu es innocent ; tremble, si tu es coupable. »

À ces mots, toute l’assemblée jeta les yeux sur le cacique. Il était jeune ; sa physionomie était belle ; il conservait encore dans son abaissement la dignité du rang qu’il avait perdu, et jamais la majesté royale n’avait résidé sur un front plus auguste. Il était à peine couvert de lambeaux, et semblait abattu par la douleur. La pitié n’était pas éteinte dans toutes les âmes. Quelques Espagnols, attendris par ce spectacle, ne purent retenir leurs larmes ; mais ils prirent soin de les cacher. Après quelques instants de silence, Athualpa reprend la parole :

« Je suis roi, dit-il, ou du moins je devrais encore l’être. J’ai reçu les Espagnols dans mes états, comme des amis et des alliés ; vous veniez, disiez-vous, pour me venger, pour me défendre : j’étais loin de songer que ceux qui me faisaient tant de promesses, fussent mes plus cruels ennemis ; je vous crus. Hélas ! mes infortunes ne m’ont que trop appris quelle était mon erreur ! Renversé du haut de mon trône par ceux qui devaient m’y maintenir, fait

1. Je reproduis textuellement et intégralement les deux discours, en modernisant juste l’orthographe des désinences finales en –ans/ens (par exemple *enfans* → *enfants*).

prisonnier contre le droit des gens, j'ai racheté ma liberté au prix d'une forte rançon. J'ai livré toutes mes richesses à votre insatiable cupidité ; j'ai rempli toutes les conditions que vous m'aviez imposées. Voilà mes crimes ; je n'en connais pas d'autres. Malgré la foi des traités, vous m'avez laissé dans les fers ; chaque jour vous m'accablez de nouveaux outrages ; et c'est vous qui m'accusez aujourd'hui ! et c'est moi qui suis réduit à me justifier ! De quel droit, dans mon propre royaume, des Espagnols me traitent-ils en criminel ? À quel titre venez-vous interroger les rois sur leurs trônes ? Quel est ce tribunal qui doit me juger ? Enfin, de quoi m'accuse-t-on ? »

« Se quoi on t'accuse ! reprit le général espagnol ; peux-tu le demander ? Oublies-tu donc que tu as chassé ton frère de son royaume, pour te couvrir de ses dépouilles ? Pensais-tu que nous laisserions ce forfait impuni ? »

« Si je voulais répondre à cette accusation, reprit le cacique, je te demanderais, moi, si ce grief n'existait pas quand tu m'offris ton amitié et ton secours, contre ceux qui me disputaient la couronne ? Pourquoi étais-je innocent, alors ? Pourquoi suis-je coupable aujourd'hui ? Mais que vous importe, à vous, ce qui se passe dans un pays si éloigné de votre patrie ? Appartient-il à des étrangers, qui ne connaissent ni nos usages, ni nos droits, de prononcer si le trône était mon bien ou celui de mon frère ? Êtes-vous donc les juges de la terre ? Êtes-vous des Dieux, pour vous ériger ainsi en arbitres des rois ? »

Pizarre l'interrompit : « Non, nous ne sommes pas des Dieux : apprends, malheureux idolâtre, apprends qu'il n'existe qu'un seul Dieu pour tous les peuples ; qu'il peut tout, que ses regards embrassent l'univers, qu'un mot lui a suffi pour créer le monde, qu'un mot lui suffirait pour l'anéantir ; que nous sommes ses envoyés, qu'il nous a confié sa puissance, que nous devons prendre sa défense, et punir tous ceux qui, comme toi, l'outragent chaque jour en adorant des divinités de bois et de pierre. Brise ces vains fantômes, détruis leurs temples : ainsi mon Dieu l'ordonne ; suis nos lois, ne prends qu'une épouse, ou meurs. »

Ce dernier mot fut un coup de foudre pour l'infortuné Athualpa ; il ne savait que répondre : il fallait ou renoncer à ses dieux, et il n'en avait pas le courage ; ou se résoudre à mourir, et il tenait à la vie. Enfin, la crainte de la mort parut l'emporter dans son âme.

« Si la religion des Espagnols, dit-il, est préférable à celle de mes pères, je suis prêt à quitter la mienne, et à prendre la vôtre. Mais est-ce le fer à la main, que vous devez me convertir ? Est-ce en massacrant, en égorgeant les hommes au nom de votre Dieu, que vous prétendez le faire aimer ? Ah ! gardez-vous de le croire ; c'est par des vertus, c'est par la douceur, la bonté, la clémence, que vous pouvez nous faire embrasser votre culte. Les cœurs ne se rendent point à la force : ils cèdent à la conviction. Que parles-tu de châtiments, de vengeances ? Quoi ! ton Dieu serait-il assez injuste pour te donner des ordres si barbares ? Quoi ! il me punirait de n'avoir pas cru des dogmes que je ne connaissais pas, des dogmes qu'il a voulu me laisser ignorer ? Non, sans doute. Tu me reproches le nombre de mes épouses, tu me fais un crime d'en avoir plusieurs. Et que me dirais-tu, si je te blâmais de n'en avoir qu'une ? Tu me répondrais : Tel est notre usage ; et c'est ce que je te répondrai aussi.

– Mais mon Dieu le veut. – Quand je suivrai ta religion, j'en observerai les lois ; tant que tu ne m'auras pas persuadé, n'est-il pas juste que je suive la mienne ?

Toutes ces raisons ne faisaient qu'irriter le général castillan. Honteux de se voir toujours confondu, il avait peine à retenir sa colère. Enfin, il accusa le cacique d'avoir détourné les trésors de l'empire qui appartenaient, disait-il, aux Espagnols ; d'avoir même excité ses sujets à prendre les armes contre eux. « Sans doute, tu n'as fait que ce que tu devais faire, ajouta-t-il avec un sourire sardonique. »

Athualpa comprit toute l'étendue de son infortune. Que fera-t-il ? réfutera-t-il cette accusation ? L'orgueil de Pizarre ne le lui pardonnera pas. Gardera-t-il le silence ? La

calomnie passera pour vérité, et des ennemis acharnés ne laisseront pas sans vengeance un crime qui leur paraît si énorme. Des deux côtés est un précipice qu'il ne peut éviter ; il reste quelque temps dans cette incertitude. Alors Pizarre :

« Vous le voyez, Espagnols, le coupable se tait ; son silence parle assez contre lui, que tardons-nous à le condamner ?

« Vous pouvez me condamner, répliqua Athualpa ; mais il n'est pas en votre pouvoir de me rendre criminel. Peut-être aurais-je pu, en effet, sans me souiller d'un crime, vous soustraire des richesses qui m'appartiennent, et faire ce qu'à ma place vous auriez fait sans doute. Peut-être mes sujets auraient-ils été excusables d'avoir tenté quelques efforts pour délivrer leur malheureux monarque, et vous n'eussiez dû qu'admirer leur fidélité, au lieu de songer à punir leur roi d'avoir su se faire aimer de ses sujets. Mais non, ces accusations sont aussi fausses qu'elles sont faibles. Hélas ! un prince dans les fers a-t-il encore besoin d'or et de pierreries : quand il a perdu son trône, qu'il est prêt de perdre la vie, doit-il songer à conserver quelques diamants, quelques vases inutiles ? Exciter mes sujets à la révolte, était aussi inutile pour moi, et bien plus dangereux. Quelle apparence en effet, qu'une multitude sans ordre, sans chef, presque sans armes, pût combattre avec succès des troupes aguerries, maîtresses de nos villes, de nos remparts, armées de la foudre, et guidées par un général habile ? N'était-ce pas vouloir les entraîner tous dans ma chute, comme s'il était plus doux pour moi d'expirer sur leurs cadavres palpitants ? Votre Dieu qui, dites-vous, lit dans tous les cœurs, sait bien que de tels sentiments n'entrèrent jamais dans le mien. Tous mes trésors sont entre vos mains. Je n'examine pas ici si c'est avec justice ou non : mais vous les possédez ; l'empire entier est tranquille, tout vous obéit, tout vous respecte, il ne vous reste plus qu'à vous faire aimer.

Pour y parvenir, Espagnols, vous n'avez qu'à vous montrer justes. Rendez à votre captif les trésors et la liberté que vous lui avez injustement ravés ; rétablissez-le dans ses droits : croyez-moi, cet acte d'équité affermira plus votre puissance, que la cruauté et la perfidie. Ou si mon royaume a tant d'attraits pour vous, si vous me craignez assez pour me retenir esclave, du moins, je vous en conjure, laissez-moi la vie : laissez-moi le seul bien qui me reste. Hélas ! sans vous j'aurais coulé des jours fortunés au sein des grandeurs et de l'opulence, et je me trouverais heureux aujourd'hui, d'obtenir une prison ! Et toi, Pizarre, toi qui te dis l'envoyé d'un roi puissant et équitable, sois sensible à mes larmes, conduis-moi devant ce grand monarque, que j'aie plaider ma cause devant un tribunal digne de moi. Roi moi-même, si je dois reconnaître un juge sur la terre, que ce juge soit du moins un roi. Tout autre qu'un monarque me doit des hommages ; et toi-même, général, espagnol, tremble de m'offenser, il est au ciel, il est des dieux vengeurs qui... »

À ces mots, Pizarre indigné se lève ;

« Gardes, s'écrie-t-il pour toute réponse, qu'on le mène à la mort, il a mérité la mort. »

Aussitôt les soldats entraînent Athualpa : « Et voilà, s'écrie le malheureux cacique, ceux qui nous traitent de barbares ! »

Quelques murmures s'élevèrent dans l'assemblée ; mais Pizarre apaisa tout d'un coup d'œil, et l'infortuné monarque marcha au supplice. Il n'eut même pas en mourant la consolation d'espérer que ses ossements dormiraient avec ceux des ses pères.

2. L'Inca Athualpa à ses juges : deuxième prix des vétérans

LITTRÉ, élève du Collège de Louis le grand

Si cet appareil de justice n'est qu'un appareil de mort, si ce tribunal est composé de bourreaux et non de juges, Espagnols, abrégez de vaines formalités dans perdre le temps à écouter une inutile défense ; livrez au trépas un prince infortuné, qui n'est coupable que de vous avoir traités en amis, et terminez le long supplice de ma captivité. Hélas ! ce n'était pas ainsi que vous aviez promis de la terminer, lorsque l'or du Pérou vous payait ma rançon ! Mais si vos cœurs ne sont pas fermés à tout sentiment d'équité, si vous voulez me juger, et non me faire périr, j'ose espérer que je vous convaincray sans peine de la bonté de ma cause, et qu'Athualpa réduit à parler en accusé devant un tribunal espagnol, ne trouvera pas ici le lit de Guatimozin.

Espagnols, j'étais roi, et s'il est vrai que la violence ne puisse ôter ce titre, je suis roi d'une grande nation. Ces contrées où vous avez abordé, ce peuple qui vous a reçus avec hospitalité, obéissent aux lois du prince qui est enchaîné devant vous. Je vous accueillis dans mon palais comme des amis, je ne savais pas que j'accueillais des maîtres et des juges. Votre général et moi nous formâmes une alliance : Espagnols, y fûtes-vous longtemps fidèles ? Qui des deux la rompit de Pizarre ou d'Athualpa ? Mes sujets, attaqués contre le droit des gens, tremblèrent sous vos coups ; la plaine où se concluait la paix fut inondée de leur sang, et une entrevue paisible fut changée en un massacre affreux. Les foudres qui avaient tonné sur mon peuple épargnèrent ma tête ; mais je fus votre captif. Les portes de ma prison devaient s'ouvrir dès qu'elle serait remplie d'or ; elle le fut, et mes chaînes ne tombèrent pas ; elle le fut, et un tribunal s'assemble pour e juger, peut-être pour me condamner. Pourquoi donc avoir mis un prix à ma liberté, puisque vous ne vouliez pas me la rendre ? Pourquoi m'avoir demandé des trésors pour un bien que vous me refusez maintenant ? Quelle faute ai-je commise depuis que je vous ai payé ma rançon ? Ah ! je crains bien que la plus grande, que la seule, soit de vous l'avoir payée ! Si je suis coupable aujourd'hui, je l'étais lorsque vous me promettiez la liberté ; je l'étais quand mes sujets vous apportaient de l'or de toutes les parties de l'empire ; je l'étais lorsque vous receviez, lorsque vous vous partagiez mes richesses. De quel droit un tribunal espagnol vient-il prononcer sur le sort d'un roi péruvien ? Si c'est comme votre ennemi, je ne l'ai jamais été ; comme votre captif, je ne le suis plus : mon or m'a racheté.

Je suis absous par votre propre conduite, Espagnols ; et, me croyant assez justifié, je garderais le silence, si je ne pensais pas qu'il serait indigne de moi de ne pas détruire de fausses imputations. Vous m'accusez d'avoir usurpé le trône sur mon frère ; mais vous, Espagnols, étrangers venus d'un pays lointain, arrivés sur nos côtes depuis quelques mois, pouvez-vous vous prononcer sur cette question ? Savez-vous quels étaient les droits d'Huascar, quels sont les miens ? Connaissez-vous l'ordre de succession dans la famille des Incas ? et pouvez-vous mieux décider cette querelle que l'amour des peuples qui m'a porté au trône ? Ou bien êtes-vous les dispensateurs des empires, et un roi du Pérou ne peut-il succéder à ses ancêtres, si des Espagnols ne l'ont permis ? Mais qu'importe que j'aie usurpé ou non la place que j'occupe ? en m'accusant, vous vous accusez vous-mêmes. La guerre civile déchirait ce royaume lorsque vous y abordâtes, Pizarre m'offrit son amitié et son secours contre ceux qui me disputaient la couronne. Vous ne me nommiez alors pas tyran ; j'étais pour vous un prince légitime ; Huascar n'avait pas de droits à l'empire : il n'était pas encore

mort. Espagnols, vous qui prétendez vouloir punir une usurpation, ne la punissez-vous que lorsque vous êtes en état d'être usurpateurs vous-mêmes ?

Après m'avoir accusé d'avoir dépouillé un frère, vous m'accusez d'idolâtrie, et vous me faites un crime d'adorer le soleil, comme si je pouvais avoir un autre culte que celui que m'ont transmis mes pères, un autre Dieu que celui qu'ils ont reconnu ! Espagnols, si votre religion est meilleure que celle des Incas, qu'est-il besoin de la violence pour la faire embrasser ? Si votre Divinité est au-dessus de la nôtre, qu'est-il besoin de nous épouvanter par l'appareil des supplices pour nous apprendre à l'adorer ? Quoi ! c'est en répandant le sang que vous annoncez un Dieu de paix et de miséricorde ! C'est le glaive à la main que vous prêchez une religion divine ! Nous ne pouvons pas la connaître derrière ces instruments de carnage, ces lances, ces épées, ces machines qui vomissent la mort. Enseignez-la moi cette religion, faites-moi connaître ce grand Dieu dont le nôtre, dites-vous, est l'ouvrage, et aussitôt je laisserai la créature pour adorer le créateur. Mais plongé jusqu'à ce jour dans une ignorance involontaire, comment vouliez-vous que je crusse des dogmes que je ne connaissais pas, que j'embrassasse une religion qui n'avait pas pénétré dans nos contrées ? Avant que vous fussiez débarqués sur ces bords, le nom de votre Dieu n'y avait jamais été prononcé, et la seule Divinité qui existât pour les enfants de ces climats était cet astre majestueux, source de vie et de fécondité, dont la chaleur bienfaisante couvre chaque année nos plaines de riches moissons.

Si je suis idolâtre, le crime en est au pays où je suis né. Il en est de même d'un autre reproche que vous me faites, le nombre de mes épouses. Vous dites que c'est un scandale en Europe ; mais ce n'en est pas un au Pérou. Et moi, pouvais-je obéir à des lois qui m'étaient inconnues, observer des usages dont je n'avais aucune idée ? Si c'est un motif pour que vous me regardiez comme coupable que ne me punissez-vous de ne pas savoir me servir de vos foudres meurtrières, et traverser l'étendue des mers sur les ailes des vents ? Vous m'accusez d'avoir uni mon sort à plusieurs compagnes, accusez-moi donc aussi d'être Péruvien et non pas Espagnol. Si je comprends bien cette dernière imputation, ce crime, Espagnols, est le crime d'un homme à qui vous n'en pouvez reprocher aucun.

Aucun ! vous écriez-vous. Et les trésors de l'empire détournés frauduleusement ? Et les Péruviens excités à la révolte ? Eh quoi ! quand j'aurais caché des richesses qui m'appartiennent en vertu de toutes les lois humaines, serais-je coupable et mériterais-je la mort ? e quel droit vous faites-vous les possesseurs de mes trésors ? Vous seriez innocents en mes les arrachant par la violence, et moi je serais coupable en les dérochant à votre avarice ? Il vous serait permis d'envahir un royaume, d'en retenir le roi prisonnier, et mes sujets ne pourraient sans crime faire quelques efforts pour délivrer leur malheureux monarque, et défendre contre des oppresseurs leur vie et leur indépendance ? Espagnols, vous n'auriez rien à me reprocher, quand j'aurais soustrait mes trésors et armé mes peuples. Eh bien ! je suis innocent, même de ces crimes imaginaires : mes richesses sont entre vos mains ; c'est vous qui les gardez ; et si quelque partie en a été dérobée, vous savez qui du Péruvien ou de l'Espagnol est le plus avide du métal que produit notre heureux climat. L'empire entier est tranquille ; et, à moins que vous ne vouliez être mes ennemis, mes sujets ne veulent pas être les vôtres. Partout ils vous traitent en amis : ils ne se souviennent plus que vous avez fait périr vingt mille Péruviens, que vous jugez leur monarque, que vous êtes leurs maîtres.

Et moi aussi, j'oublierais vos outrages, si vous consentiez à les oublier vous-mêmes. Espagnols, je vous demande ma liberté, mon trône que vous m'avez injustement enlevé ; et si vous ne voulez pas me les rendre, je vous demande au moins la vie. Athualpa, roi du Pérou, et naguère un des princes les plus puissants de ces contrées, implore votre pitié, et vous conjure de ne pas livrer sa tête au fer des bourreaux. Pour prix de l'hospitalité que vous avez trouvée

dans mes états, ne m'enlevez pas le dernier bien que vous m'avez laissé, la vie ! Mon existence n'a pas le droit d'être dangereuse ; et qui n'a pas pu se défendre, ne saura pas se venger. Pizarre, en débarquant sur ces côtes, s'est dit l'envoyé d'un grand monarque ; qu'il me conduise à sa cour. Je suis roi, et ce sera pour moi une consolation, puisque je suis réduit à reconnaître un juge sur cette terre, d'être jugé par un roi. Il est tout-puissant, dites-vous : il sera généreux, il accueillera mon infortune, et me pardonnera sa victoire.

Annexe 12. Liste des manuels et ouvrages parascolaires analysés pour le chapitre 7

[Ils sont tous présents dans la bibliographie générale. Mais je reprends ici le classement adopté dans le chapitre 7.]

1. Corpus de manuels 2001-2005

- AUBRIT J.-P., AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2005), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.
- AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Magnard.
- CARPENTIER L. (dir.) (2005), *Lettres et langue 1^{ère}*, Paris, Hachette.
- DESAINTGHISLAIN C., MORISSET C. et WALD LASOWSKI P. (2003), *Français Littérature*, Paris, Nathan.
- JORDY J. (dir.) (2002), *Français 1^{ère}*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- LANCREY-JAVAL R. (dir.) (2001), *Des textes à l'œuvre. Français 1^{ère}*, Paris, Hachette.
- RINCÉ D. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}. Textes*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2005), *Français Littérature 1^{ère}*, Paris, Nathan.
- SABBAH H. (dir.) (2001), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., CHATELIN D., REBMEISTER B., SERIN-MOYAL et SERRE-FLORSHEIM D. (2001), *Français 1^e. Textes, genres et registres*, Paris, Delagrave.
- WINTER G. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Bréal.

2. Références des trois collections

Collection 1.

- AVIÉRINOS M. et PRAT M.-H. (dir.) (1997), *Littérature*, 1 et 2 (tome 1 : Moyen âge, XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles ; tome 2 : XIX^e et XX^e siècles), Paris, Bordas.
- AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.
- AUBRIT J.-P., AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2005), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.

Collection 2.

- SABBAH H. (dir.) (1996), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2001), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.

Collection 3.

- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1996), *Lettres 1^{ère}*, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2001), *Français 1^{ère}. Textes*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2005), *Français Littérature 1^{ère}*, Paris, Nathan.

3. Autres manuels et parascolaires utilisés

- BIET C., BRIGHELLI J.-P. et RISPAIL J.-L. (1981-1983), *Textes et contextes*, Paris, Magnard (4 volumes chronologiques).
- BRUNEL P. et COUTY D. (dir.) (1976), *Approches littéraires. 1. Les thèmes*, Paris, Bordas.
- BRUNEL P. et COUTY D. (dir.) (1977), *Approches littéraires. 2. Les genres*, Paris, Bordas.
- CALAIS É. et DOUCET R. (1988), *Précis de littérature*, Paris, Magnard (collection « Organibac »)
- DÉCOTE G. (dir.) (1988-1989), *Itinéraires littéraires*, Paris, Hatier (5 volumes chronologiques).
- LAGARDE A. et MICHARD L. (coll.) (1989), *Carrefour des thèmes à l'usage des enseignants*, Paris, Bordas.
- LESOT A. (1988), *L'autobiographie de Montaigne à Sarraute. Thèmes et questions d'ensemble*, Paris, Hatier (collection Profil Littérature).
- MITTERAND H. (dir.) (1975), *Littérature et langage* (volume 3 : *Le roman, le récit non romanesque, le cinéma*), Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1987-1989), *Littérature. Textes et documents*, Paris, Nathan (5 volumes chronologiques).
- PAGÈS A. et PAGÈS-PINDON J. (1984), *Le français au lycée*, Paris, Nathan.

Annexe 13. Le biographique dans les manuels 2001-2005 : tableaux récapitulatifs

Je reprends le choix fait dans le chapitre 7 : je désigne par le nom de l'éditeur les manuels appartenant aux trois « collections » que j'ai analysées (cf. page 261 note 4).

1. Légende des titres de chapitres, parties, séquences, etc. consacrés au biographique dans les 13 manuels

LANCREY-JAVAL (dir.) (2001), *Des textes à l'œuvre. Français 1^{ère}*, Paris, Hachette.

[n'est pas par objet d'étude, mais par découpage chronologique ; je ne prends en compte que deux « séquences » qui portent des titres explicitement liés au biographique, toutes deux dans la partie XX^e siècle]

S17. La biographie, de l'Antiquité au XX^e siècle

S18 L'autobiographie contemporaine entre vérité et fiction

HATIER 2001 : SABBAH (dir.) (2001), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.

Genres et registres. Troisième partie. Le genre biographique

S15 La nature de l'écriture autobiographique

S16 Finalités et difficultés de l'écriture autobiographique :

S17 Biographies et récits de vie

BORDAS 2001 : AVIÉRINOS et alii (dir.) (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.

Récits de vie et écriture de soi

S1. Raconter une vie, raconter sa vie

S2. La fiction à la première personne

S3 L'épistolaire [je ne m'en occupe pas dans ce tableau]

NATHAN 2001 : RINCÉ (dir.) (2001), *Français 1^{ère}. Textes*, Paris, Nathan.

G1 : Intentions et projets

G2 Visages et formes du biographique

G3 Enjeux et difficultés

WINTER (dir.) (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Bréal.

8. L'écriture de soi

Parcours 1 : Je est-il un autre ?

Parcours 2 : Un pacte, une écriture, un lecteur

Parcours 3 : JJ Rousseau, *Les rêveries*. Autobiographie d'un marcheur

9. Les formes de l'écriture biographique

P1 : Célébrer les grands, faire revivre les humbles

P2 : Expliquer le génie : la biographie de l'écrivain

P3 Un écrivain et ses biographes : les mystères d'une conversion

STISSI et alii. (2001), *Français 1^{ère}*, Paris, Delagrave.

Biographie :

1. Quels personnages

2. Quels biographes ?

3. Quelle biographie ?

Autobiographie :

1. Le pacte du *Je*

2. Pour quel destinataire ?

3. Un contrat de vérité ?

4. Remonter à l'origine

5. Dresser le bilan d'une vie

6. Témoigner

7. à la limite du genre

JORDY (dir.) (2002), *Français 1^{ère}*, Paris, Bertrand-Lacoste.

4. Le biographique

S21 : Contre Ste Beuve

S22 : La biographie : histoire ou fiction ?

S23 : Les vies d'artiste

S24 : L'autofiction

DESAINTGHISLAIN *et al.* (2003), *Français Littérature*, Paris, Nathan.

[NB. C'est un manuel unique pour 2^{de} et 1^{ère}, et chronologique ; mais avec des propositions de séquence au sommaire par classe et objets d'étude : ce sont elles que je prends en compte]

- S1. Les formes du biographique
- S2 La recherche de la vérité dans l'autobiographie
- S3 Le biographique et le témoignage sur la société

CARPENTIER (dir.) (2005), *Lettres et langue 1^{ère}*, Paris, Hachette.

[C'est un livre unique, et il y a donc des pages d'exercices ; je ne me suis pas intéressée aux extraits qui s'y trouvent]

Partie 3 : Les récits de vie

- Chap. 6 Récits biographiques
- Chap. 7 Récits autobiographiques

NATHAN 2005 : RINCÉ (dir.) (2005), *Français Littérature 1^{ère}*, Paris, Nathan.

- S1 : Des intentions et des ambitions
- S2 : Formes et visages des récits de vie
- S3 Enjeux et difficultés

BORDAS 2005 : AUBRIT *et alii* (dir.) (2005), *Français 1^{ère}*, Paris, Bordas.

Le biographique

- S1 Biographies et mémoires
- S2 Les formes de l'autobiographie
- S3 Les fictions autobiographiques

HATIER 2005 : SABBAH (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Hatier.

Genres et registres

- S14 Biographies et récits de vie
- S15 L'écriture autobiographique : nature et enjeux
- S16 L'écriture autobiographique : difficultés et finalités

BIGEARD (dir.) (2005), *Littérature 1^{ère}*, Paris, Magnard.

Partie 4 le biographique

- S1. L'autobiographie comme quête de soi

ANNEXE CHAPITRE 7

S2 L'autobiographie comme déchiffrement du monde

A. Mémoires et journaux intimes

B. Fiction et autobiographie

S3 La biographie : pourquoi parler de la vie d'un autre ?

2. Tableau récapitulatif n°1 (complet)

	Lancrey -Javal 2001	Hatier 2001	Bordas 2001	Nathan2 001	Winter 2001	Stissi 2001	Jordy 2002	Desaint- ghislain. 2003	Carpen- tier 2005	Hatier 2005	Bordas 2005	Nathan 2005	Bigeard. 2005	remarques
Absire, <i>Baptiste ou la dernière saison</i>			S1								S1			
Albaret, M. <i>Proust</i>									C6					
Amyot, <i>Vies</i>							S22							Txt méta (préface)
Angot, <i>Sujet Angot</i>							S24					S2		
Aymé, <i>passé muraille</i>											S3			
Barbusse, <i>Le feu</i>													S2	
Barnes, in <i>Le Monde</i>							S23							Txt méta
Barthes (sur Proust)							S23							Txt méta
Barthes, B. <i>par lui-même.</i>					8 P1									

ANNEXE CHAPITRE 7

Barthes, <i>Sade,</i> <i>Fourier,</i> <i>Loyola</i>						Bio 3	Repère								Txt méta dans Jordy
Baudoin, V. <i>Hugo</i>	S17														
Beauvoir, <i>Mémoires</i>				G1					C7			S1	S1		
Berlioz, <i>Mémoires</i>					8 P2										
Bernanos, <i>journal d'un</i> <i>curé de</i> <i>campagne</i>			S2								S3				
Borges, <i>L'Aleph</i>			S2												
Bossuet, <i>Oraison</i>								S1							
Boulgakov, <i>Vie de</i> <i>Molière</i>			S1							S14	S1				
Butor, <i>CV</i>									C7						
Camus, <i>Carnets</i>														S2	
Camus, <i>premier</i> <i>homme</i>				G1											
Casanova, <i>Mémoires</i>			S1						C7		S1				
Céline, <i>Mort</i> <i>à crédit</i>														S2 ; 2 extraits	

ANNEXE CHAPITRE 7

Céline, <i>D'un château l'autre</i>											S3			
Cendrars, <i>L'or</i>											S1			
César				G3								S2	S2	
[Chateaubriand]					3 bios : 9 P3									
Chateaubriand, <i>René</i>					9 P3									
Chateaubriand, <i>Essais sur les révo.</i>					9 P3								Ds chap essai	
Chateaubriand, <i>Génie C</i>					9 P3									
Chateaubriand, <i>MOT</i>		S15 S16	S1 S1	G1 G3	8 P1 9 P3	Auto 5		S1/S3	Corpus	S15 S16	S1 S2	S2 S3	S1	
Chateaubriand, <i>Rancé</i>	S17		S1	G2	9 P1						S1	S2		
Cohen, <i>Livre de ma mère</i>				G1									S1	
Colette, <i>Journal</i>											corpus			
Colette, <i>Sido</i>			S1					S2			S2			
Colette, <i>Vrilles vigne</i>										S16				
Condorcet, <i>Voltaire</i>					9 P2									
Constant, <i>Adolphe</i>			S2								S3			

ANNEXE CHAPITRE 7

Constant, <i>Le cahier rouge</i>			S2							S3			
Corbin, <i>Le monde...</i>				9 P1									
Custine			S1							S2			
De Gaulle, <i>Mémoires</i>		S15									S1	S2	
Delbée, <i>Une femme</i>	S17												
Du Bellay							S1						
Duras, <i>La douleur</i>						S22							
Duras, <i>Amant et Amant Chine</i>			S1				S2 (slt Chine)			S3	S2		
Ernaux, <i>Je ne suis pas sortie</i>											S3		
Ernaux, <i>Une femme</i>							S3			S1			
[Flaubert]		S17							S14. 2 bio scolaires				
Flaubert, <i>Un cœur simple</i>								C6					
Flaubert, <i>St Julien</i>											S2		
Forestier, <i>Molière</i>			S1							S1			
Freud, <i>Souvenir de Vinci</i>		S17											

ANNEXE CHAPITRE 7

Gaillard							repères							Txt méta
Gardes Tamine							S21							Txt méta
[Gary]													S3 ; 3 bios	
Gary, <i>Promesse aube</i>		S15											S1	
Gauguin, <i>Oviri</i>							S23							
[Gautier] 4 txt sur Gautier							S23							
Gautier, <i>Balzac</i>					9 P2									
Gérôme, <i>Dernières prières des martyrs</i>					9 P1									
Gide, <i>Si le grain...</i>		S16				Auto 4				S16	corpus			
Gide, <i>Journal</i>			S1		8 P2						S2			
Giono, 3 extraits à confronter			Corpus								corpus			corpus diff. entre 2001 et 2005
Goethe, <i>Souvenirs</i>		S15												
Gogol, <i>Jour- nal d'un fou</i>			S2								S3			
Goncourt, <i>Journal</i>				G2						S16		S2		

ANNEXE CHAPITRE 7

Grenadou						Auto 7							
Grimarest			S1								S1		
Guéhenno, <i>Journal</i>		S15								S15			
Heinich, <i>Van Gogh</i>							S23						
Hugo, <i>Actes et paroles</i>							S22						
Joinville, <i>Vie de St louis</i>					9 P1	Bio 2							
Juliet, <i>Lambeaux</i>						Auto 1							
Kafka, <i>Colonie pénitentiaire</i>			S2										
Kahlo Frida, <i>Diego et moi</i>					8 P1								
Lacouture, <i>Malraux</i>				G2									
La Rochefoucault		S15											
Le Clézio, <i>L'Africain</i>										S15			
Le Goff, <i>St louis</i>						Bio 2							
Leiris, <i>Biffures</i>						Auto 5							
Leiris			S1	G2 G3						S15		S1	S1
Lejeune, <i>Pacte auto</i>									C7				

ANNEXE CHAPITRE 7

Lesage, <i>Gil Blas</i>								S1					
Levi, <i>Si c'est un homme</i>						Auto 6							
Loti, <i>Le mariage de Loti</i>										S3			
Malraux, <i>Antimémoires</i>	S18			G1						S1	S2	S2	
Marivaux, <i>Marianne</i>			S2	G2						S3			
Marot, <i>L'adolescence</i>								S3				Chap. l'humanisme	
Marsay, <i>Le fils de JJ</i>											S2		
Martin du Gard									C6				
Matheson, <i>Journal d'un monstre</i>			S2										
Mauriac, <i>Commencements d'une vie</i>		S16								S16			
Maurois, <i>Balzac</i>										S14			3 bios à confronter
Michaux, <i>quelques renseignements</i>								S2					

ANNEXE CHAPITRE 7

Michon, <i>Vies minuscules</i>	S17					Bio 1	S23							
Modiano				G3			S23 S24		C7			S3		
Montaigne		S16	S1; 2 extraits	G1		Auto 7		S1	C7	S15 S16	S2	S1 S2	S2	
Montandon							repères							Txt méta
Montherland	S18													
Musset												S1		
Orieux, <i>Voltaire</i>									C6					
Paris-Match		S17												
Pascal												S1		
Pellisson							S22							
Perec, <i>W</i>		S16	S1 ; 2 extraits		8 P1	Auto 4 Auto 7	S24	S2	- En OC ¹ -corpus		S3	S3		
Périer, <i>Vie de Pascal</i>					9 P2									
Pierrot, <i>Balzac</i>		S17								S14				3 bios à confronter
Pithou, <i>Satire Ménippée</i>							S22							
Plutarque	S17				9 P1	Bio 1				S14				
Pozzi, <i>Journal</i>						Auto 7								
Proust, <i>Contre Ste Beuve</i>	S17	S17					S21		C6	S14				

1. Œuvre complète.

ANNEXE CHAPITRE 7

Proust, <i>Recherche</i>	S18		S2 ; 2 extraits	G3				S3		S15	S3	S3	S2 ; 2 extraits	
Renan, <i>Souvenirs</i>										S16				
Renard			S1								S2			
Rétif de la Bretonne					8 P1				C7					
Retz			S1								S1			
Robbe Grillet, <i>Le miroir qui revient</i>									C7					
Roisin, <i>Préface</i>		S17												
Rolland, <i>Jean-Ch</i>									C6					
Rouaud, <i>Champs d'honneur</i>												S3		
Rousseau, <i>Lettre à Malesherbes</i>							S24							
Rousseau, <i>R juge de JJ</i>							S24							
Rousseau, <i>Confessions</i>		S15 ; 1 extrait S16 ; 2 extraits	S1 ; 2 extraits	G1 G2	8 P2	- A 3 - A 4	S24 ; 3 extraits	S1-S2- S3	C7 ; 2 extraits	S15 ; 2 extraits S16	S2	S1 S2 S3	S1	
Rousseau, <i>Les rêveries</i>			S1 ; 2 extraits		8 P3 ; 7 extraits		S24 ; 3 extraits	1 extrait			S2		S1 ; 1 extrait	

ANNEXE CHAPITRE 7

Queneau, <i>Chêne et chien</i>									corpus					
Saint Augustin		S15	S1		8 P2					S15	S2		S1	
[St John Perse]							S21 (bio)							
Saint Simon, <i>Mémoires</i>				G1		Autobi o 7	S22	S3			S1			
Sainte Beuve, <i>Portraits</i>	S17				9 P2									
Sand, <i>Journal</i>			S1								S2			
Sand, <i>Histoire de ma vie</i>				G1						S16				
Sarraute, <i>Enfance</i>			S1	G3			S24	S2		S16	S2 corpus	S3		
Sartre, <i>Les Mots</i>	S18		S1	G2	8 P1	Auto 1		S1	corpus	S15	S2	S3	S1	
Schwob, <i>Vies imaginaires</i>							S22		C6					BL : méta
Semprun, <i>L'écriture</i>				G1								S1		
Senancour, <i>Oberman</i>			S2											
Soupault, <i>Musset</i>									C6					
Mme de Staël, <i>Lettres sur JJ</i>					9 P2									

ANNEXE CHAPITRE 7

Starobinski, <i>JJ</i>							S24		C7				
Stendhal, <i>Souvenirs d'égotisme</i>						Auto 2						S1	
Stendhal, <i>Henry Brulard</i>		S16		G3	8 P1	Auto 3		S2				S3	
Stendhal, <i>Rome, Naples</i>			S1								S2		
Suétone												S1	
Svevo, <i>Zeno</i>			S2								S3		
Tallemand des Réaux, <i>Historiettes</i>					9 P2								
Todd, <i>Camus</i>										S14 (2 extraits)			
Tournier, <i>Vent paraclet</i>												S1	
Valéry, <i>Variétés</i>							S21						Sur Stendhal
Valéry, <i>Intro Vinci</i>						Bio 3							
Vallès				G2							S3		S2
Ventresque							S21						Txt méta
Vigny, <i>Journal</i>					8 P2								
Voltaire, <i>La Henriade</i>							S22						
Voltaire, <i>Louis XIV</i>							S22						

ANNEXE CHAPITRE 7

Voragine, <i>Légende dorée</i>					9 P1							S2		
Yourcenar, <i>Souvenirs pieux</i>					8 P1	Auto 1				S16				
Yourcenar, <i>Hadrien</i>		S15	S2	G2							S1	S1		
Yourcenar, <i>Carnets de notes d'Hadrien</i>		S17	S2							S17	S1	S2		
Zweig, <i>Montaigne</i>									C6					
Zweig, <i>Balzac</i>		S17								S14				3 bios à confronter

3. Tableau récapitulatif n°2 (partiel)

J'ai enlevé toutes les occurrences isolées (un texte que l'on ne trouve que dans un seul manuel, quelle que soit l'édition), ainsi que toutes celles qui figurent dans la même collection (par exemple, le même texte dans l'édition 2001 et dans l'édition 2005 de Sabbah).

Légende :

[sur 9 collections différentes] :

- Pas de typographie particulière : texte présent dans deux ou trois collections différentes
- MAJUSCULE et souligné : texte présent dans quatre ou cinq collections différentes ;
- **MAJUSCULE et gras** : texte présent dans six ou sept collections différentes ;
- **MAJUSCULE et gras souligné** : texte présent dans huit ou neuf collections

	Lancrey-Javal 2001	Hatier 2001	Bordas 2001	Nathan 2001	Winter 2001	Stissi 2001	Jordy 2002	Desaint-ghislain 2003	Carpentier 2005	Hatier 2005	Bordas 2005	Nathan 2005	Bigéard 2005
Angot, <i>Sujet Angot</i>							S24					S2	
Barthes, <i>Sade, Fourier, Loyola</i>						Bio 3	Repères						
Beauvoir, <i>Mémoires</i>				G1					C7			S1	S1
Boulgakov, <i>Vie de Molière</i>			S1							S14	S1		
Casanova, <i>Mémoires</i>			S1						C7		S1		
César				G3								S2	S2
<u>CHATEAUBRIAND,</u> <u>MÉMOIRES D'OUTRE</u> <u>TOMBE</u>		<u>S15</u> <u>S16</u>	<u>S1</u> <u>S1</u>	<u>G1</u> <u>G3</u>	<u>8 P1</u> <u>9 P3</u>	<u>Auto</u> <u>5</u>		<u>S1/S3</u>	<u>Corpus</u>	<u>S15</u> <u>S16</u>	<u>S1</u> <u>S2</u>	<u>S2</u> <u>S3</u>	<u>S1</u>
CHATEAUBRIAND, <i>VIE DE RANCÉ</i>	S17		S1	G2	9 P1						S1	S2	
Cohen, <i>Livre de ma mère</i>				G1									S1
Colette, <i>Sido</i>			S1					S2			S2		

ANNEXE CHAPITRE 7

De Gaulle, <i>Mémoires</i>		S15									S1	S2	
Duras, <i>Amant et Amant de la Chine</i>			S1					S2		S3	S2		
Ernaux, <i>Une femme</i>								S3		S1			
Gary, <i>Promesse de l'aube</i>		S15										S1	
Gide, <i>Si le grain ne meurt</i>		S16				Auto 4				S16	corpus		
Gide, <i>Journal</i>			S1		8 P2						S2		
Goncourt, <i>Journal</i>				G2						S16		S2	
Joinville, <i>Vie de St louis</i>					9 P1	Bio 2							
<u>LEIRIS</u>			<u>S1</u>	<u>G2</u> <u>G3</u>						<u>S15</u>		<u>S1</u>	<u>S1</u>
Malraux, <i>Antimémoires</i>	S18			G1							S1	S2	S2
Marivaux, <i>Marianne</i>			S2	G2							S3		
Michon, <i>Vies minuscules</i>	S17					Bio 1	S23						
Modiano				G3			S23 S24		C7			S3	
MONTAIGNE		S16	S1 ; 2 extraits	G1		Auto 7		S1	C7	S15 S16	S2	S1 S2	S2 + autres chap.
PEREC, W		S16	S1 ; 2 extraits		8 P1	Auto 4 Auto 7	S24	S2	- En OC - ds corpus		S3	S3	
Pierrot, <i>Balzac</i>		S17								S14			
<u>PLUTARQUE</u>	<u>S17</u>				<u>9 P1</u>	<u>Bio 1</u>				<u>S14</u>			
Proust, <i>Contre Ste Beuve</i>	S17	S17					S21		C6	S14			
PROUST, RECHERCHE	S18		S2 ; 2 extraits	G3				S3		S15	S3	S3	S2 ; 2 extraits

ANNEXE CHAPITRE 7

Rétif de la Bretonne					8 P1				C7				
<u>ROUSSEAU, CONFESSIONS</u>		<u>S15 ; 1 txt</u> <u>S16 ; 2 txt</u>	<u>S1 ; 2 txt</u>	<u>G1</u> <u>G2</u>	<u>8 P2</u>	<u>- A 3</u> <u>- A 4</u>	<u>S24 ; 3 txt</u>	<u>S1-S2-S3</u>	<u>C7 ; 2 txt</u>	<u>S15 ; 2 txt</u> <u>S16</u>	<u>S2</u>	<u>S1</u> <u>S2</u> <u>S3</u>	<u>S1</u>
<u>ROUSSEAU, LES RÊVERIES</u>			<u>S1 ; 2 extraits</u>		<u>8 P3 ; 7 extr.</u>		<u>S24 ; 3 extraits</u>	<u>1 extrait</u>			<u>S2</u>		<u>S1 ; 1 extrait</u>
<u>SAINT AUGUSTIN</u>		<u>S15</u>	<u>S1</u>		<u>8 P2</u>					<u>S15</u>	<u>S2</u>		<u>S1</u>
<u>SAINT SIMON, MÉMOIRES</u>				<u>G1</u>		<u>Auto 7</u>	<u>S22</u>	<u>S3</u>			<u>S1</u>		
Sainte Beuve, <i>Portraits</i>	S17				9 P2								
Sand, <i>Histoire de ma vie</i>				<u>G1</u>						<u>S16</u>			
<u>SARRAUTE, ENFANCE</u>			<u>S1</u>	<u>G3</u>			<u>S24</u>	<u>S2</u>		<u>S16</u>	<u>S2</u> <u>corpus</u>	<u>S3</u>	
<u>SARTRE, LES MOTS</u>	<u>S18</u>		<u>S1</u>	<u>G2</u>	<u>8 P1</u>	<u>Auto 1</u>		<u>S1</u>	<u>corpus</u>	<u>S15</u>	<u>S2</u>	<u>S3</u>	<u>S1</u>
Schwob, <i>Vies imaginaires</i>							<u>S22</u>		<u>C6</u>				
Starobinski, <i>JJ</i>							<u>S24</u>		<u>C7</u>				
Stendhal, <i>Souvenirs d'égotisme</i>						<u>Auto 2</u>							<u>S1</u>
<u>STENDHAL, HENRY BRULARD</u>		<u>S16</u>		<u>G3</u>	<u>8 P1</u>	<u>Auto 3</u>		<u>S2</u>				<u>S3</u>	
Vallès				<u>G2</u>							<u>S3</u>		<u>S2</u>
Voragine, <i>Légende dorée</i>					9 P1								<u>S2</u>
Yourcenar, <i>Souvenirs pieux</i>					8 P1	<u>Auto 1</u>				<u>S16</u>			
Yourcenar, <i>Hadrien</i>		<u>S15</u>	<u>S2</u>	<u>G2</u>							<u>S1</u>	<u>S1</u>	
Yourcenar, <i>Carnets de notes d'Hadrien</i>		<u>S17</u>	<u>S2</u>							<u>S17</u>	<u>S1</u>	<u>S2</u>	

4. Tableau récapitulatif n° 3 : le journal dans les manuels (2001-2005)

	Lancrey-Javal 2001	Hatier 2001	Bordas 2001	Nathan 2001	Winter 2001	Stissi 2001	Jordy 2002	Desaint-ghislain 2003	Carpen- tier 2005	Hatier 2005	Bordas 2005	Nathan 2005	Bigéard 2005	Remarques
Colette, <i>Journal</i>											corpus			
Ernaux, <i>Je ne suis pas sortie</i>												S3		
Gide, <i>Journal</i>			S1		8 P2						S2			
Giono, 3 extraits à confronter			Corpus								corpus			corpus différent entre 2001 et 2005
Goncourt, <i>Journal</i>				G2						S16		S2		
Guéhenno, <i>Journal</i>		S15								S15				
Pozzi, <i>Journal</i>						Auto 7								
Renard, <i>Journal</i>			S1								S2			
Sand, <i>Journal</i>			S1								S2			
Stendhal, <i>Rome, Naples...</i>			S1								S2			
Vigny, <i>Journal</i>					8 P2									

Annexe 14. Enquête sur le biographique : questionnaire¹

Le biographique en classe de première

1. Vous exercez depuis:

2. Et dans un lycée depuis:

3. Votre établissement actuel:

4. Le ou les classe-s de première que vous avez en charge cette année:

ES S L STG STI

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

5. Manuel-s utilisé-s en classe pour les premières:

6. Combien de séquences avez-vous consacrées cette année au biographique?

une séquence deux séquences

7. A quel moment de l'année avez-vous placé votre/vos séquences ?

premier trimestre deuxième trimestre

troisième trimestre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

8. Pourquoi ?

9. Quel-s titre-s avez-vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique?

10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés?

11. Avez-vous croisé cet objet d'étude avec:

un mouvement littéraire

le théâtre

la poésie

l'argumentation

l'épistolaire

les réécritures

aucun autre objet d'étude

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

1. Par commodité, je présente ici le formulaire en format word, avec une mise en page légèrement différente de l'originale, faite avec le logiciel Le Sphinx Plus².

12. Le biographique vous semble-t-il un objet d'étude intéressant avec les élèves ? Pourquoi ?

13. Quels extraits avez-vous étudiés cette année ?

14. Quelle-s oeuvre-s complète-s ?

15. Quelle-s lecture-s cursive-s ?

16. Parmi les textes et les oeuvres étudiés cette année, lesquelles aviez-vous déjà étudiés avant 2001 ?

17. Et lesquels n'aviez-vous jamais étudiés avant 2001 ?

18. Voulez-vous préciser ?

19. Depuis 2001, quels textes ou oeuvres avez-vous étudiés au moins deux années (pas nécessairement consécutives) ?

20. Et pourquoi ces textes ou ces oeuvres-là ?

21. Aviez-vous étudié ces textes avant 2001 ?

oui non

22. Si oui, dans quel cadre ? Si non, pourquoi ?

23-29. Pour constituer votre/vos séquences, vous avez utilisé:

1 : Jamais, 2 : Rarement, 3 : Occasionnellement, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent

	1	2	3	4	5
le-s manuel-s de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autres manuels de première	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ouvrages parascolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des revues pédagogiques (la NRP, l'Ecole des Lettres, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des sites internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ouvrages universitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres (précisez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30-38. Quels sont vos critères pour choisir, en général, les textes et les oeuvres lus et étudiés dans vos séquences ?

1 : Sans importance, 2 : Peu important, 3 : Assez important, 4 : Très important

	1	2	3	4
leur caractère patrimonial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur intérêt littéraire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos goûts personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les goûts de vos élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur longueur et leur difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les textes présents dans le manuel des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les listes d'œuvres proposées par les accompagnements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les séries disponibles dans votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Autres critères ? Précisions ?**40-48. Et dans le cadre du biographique ?***1 : Sans importance, 2 : Peu important, 3 : Assez important, 4 : Très important*

	1	2	3	4
leur caractère patrimonial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur intérêt littéraire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vos goûts personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les goûts de vos élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur longueur et leur difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les textes présents dans le manuel des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les listes d'oeuvres proposées par les accompagnements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les séries disponibles dans votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Autres critères ? Précisions ?**50-55. Depuis 2001, dans le cadre du biographique, avez-vous étudié les genres de textes suivants ?***1 : Jamais, 2 : Rarement, 3 : Occasionnellement, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent*

	1	2	3	4	5
l'autobiographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la biographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le journal intime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le roman autobiographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le roman biographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56-61. Et avant 2001 ?*1 : Jamais, 2 : Rarement, 3 : Occasionnellement, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent*

	1	2	3	4	5
l'autobiographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la biographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le journal intime	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le roman autobiographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le roman biographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. Pouvez-vous préciser ?**63-70. Parmi les notions suivantes, lesquelles utilisez-vous avec vos élèves pour travailler sur le biographique ?***1 : Jamais, 2 : Rarement, 3 : Occasionnellement, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent*

	1	2	3	4	5
le pacte autobiographique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le témoignage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les mémoires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'autofiction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la biofiction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'autoportrait	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'hagiographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la chronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Voulez-vous ajouter une ou plusieurs notions ?

72. Certains types de sujets vous paraissent-ils particulièrement adaptés au biographique ?

- la dissertation
 le commentaire
 l'écriture d'invention
 les questions sur corpus
 aucun

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

73. Pourquoi ?

74. Comment définissez-vous le biographique ?

75. Est-ce que l'introduction du biographique en 2001 vous semblait une bonne chose ? Pourquoi ?

76. Et maintenant ? Regretterez-vous le biographique ? Pourquoi ?

77. Pouvez-vous joindre à ce questionnaire vos descriptifs d'EAF de cette année, et ceux de l'année dernière ? Merci !

- cette année l'année dernière

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Annexe 15. Enquête sur le biographique : tableaux récapitulatifs

Tableau récapitulatif n° 1 (item 4)

Quelle(s) classe(s) aviez-vous en charge cette année ?	
<i>Le total des réponses est supérieur à 30 : un même enseignant peut avoir plusieurs classes de première.</i>	
Série	Nombre de réponses
ES	8
S	11
L	11
STG	5
STI	3
Série hôtelière	1
SMS	3
Total	30

Tableau récapitulatif n° 2 (item 6)

Combien de séquences consacrez-vous au biographique ?		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des réponses
Une séquence	26	87%
Deux séquences	4	13%

Tableau récapitulatif n° 3 (item 12)

Trouvez-vous cet objet d'étude intéressant ?	
<i>Le total des réponses est inférieur à 30 : il y a 2 non-réponses.</i>	
	Nombre de réponses
Oui	22
Bof	4
Non	2

Tableau récapitulatif n° 4 (item 20)

Aviez-vous étudié ces mêmes textes avant 2001 ?		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des réponses
Non	11	37%
Oui	6	20%
Je n'étais pas en poste dans un lycée avant 2001	13	43%

Tableau récapitulatif n° 5 (items 22-29)

Pour constituer votre/vos séquence-s, vous avez utilisé :					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Le-s manuel-s de la classe	9	1	13	1	4
D'autres manuels de première	12	5	8	3	2
Des ouvrages parascolaires	2	5	6	6	10
Des revues pédagogiques (la NRP, l'École des lettres)	3	2	8	4	12
Des sites internet	3	1	5	3	18
Des ouvrages universitaires	2	0	7	7	14
Votre bibliothèque personnelle	16	6	7	0	0
Autres (précisez)	1	2	1	0	2

Tableau récapitulatif n° 6 (item 30-38)

En général, en fonction de quels critères choisissez-vous les textes étudiés en classe ?				
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Sans importance
De leur sujet	25	3	1	0
De leur intérêt littéraire	25	4	1	0
De leur caractère patrimonial	4	15	6	4
De vos goûts personnels	13	13	3	1
Des goûts de vos élèves	6	13	7	2
De leur longueur et de leur difficulté	12	14	1	2
Les textes présents dans les manuels de la classe	1	9	11	6
Des listes d'œuvres proposées par les documents d'accompagnement	1	5	11	10
Des séries disponibles dans votre établissement	4	8	6	8

Tableau récapitulatif n° 7 (items 40-48)

Dans le cadre du biographique, en fonction de quels critères choisissez-vous les textes étudiés en classe ?				
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Sans importance
De leur sujet	25	5	0	0
De leur intérêt littéraire	23	6	1	0
De leur caractère patrimonial	6	14	4	6
De vos goûts personnels	14	10	5	1
Des goûts de vos élèves	9	14	4	2
De leur longueur et de leur difficulté	10	13	3	2
Les textes présents dans le manuel des élèves	4	7	6	10
Des listes d'œuvres proposées par les documents d'accompagnement	1	4	10	13
Des séries disponibles dans votre établissement	5	6	3	12

Tableau récapitulatif n° 8 (items 50-55)

Quels genres biographiques avez-vous étudiés depuis 2001 ?					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
L'autobiographie	30	0	0	0	0
La biographie	6	7	7	4	6
Le journal intime	4	2	12	6	5
Le roman autobiographique	10	5	7	4	4
Le roman biographique	3	2	7	6	11
Autre (précisez)	4	1	3	1	2

Tableau récapitulatif n° 9 (items 56-61)

Quels genres biographiques aviez-vous étudiés avant 2001 ?					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
L'autobiographie	8	0	2	0	4
La biographie	0	0	3	0	10
Le journal intime	1	0	3	1	8
Le roman autobiographique	3	3	3	1	4
Le roman biographique	1	0	0	0	12
Autre (précisez)	1	0	1	0	1

Tableau récapitulatif n° 10 (items 63-70)

Parmi les notions suivantes, lesquelles utilisez-vous avec vos élèves pour travailler sur le biographique ?					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 30, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Le pacte autobiographique	29	1	0	0	0
Le témoignage	9	9	6	3	2
Les mémoires	14	10	6	0	0
L'autofiction	4	4	10	7	5
La biofiction	0	0	0	2	26
L'autoportrait	16	10	1	3	0
L'hagiographie	0	4	5	8	13
La chronique	0	0	6	7	16

Annexe 16. Enquête sur le biographique : liste des œuvres citées (items 13-15)

Item 13. Quels extraits d'œuvres avez-vous étudiés dans le cadre du biographique ?

Nombre d'extraits : 132.

Nombre d'extraits différents : 65.

Je donne les extraits tels qu'ils sont nommés par les enseignants. Je regroupe les extraits des mêmes auteurs, et je fais apparaître en grisé les auteurs mentionnés au moins six fois. J'ai classé les extraits par nombre de citations et, à l'intérieur de ce classement, par ordre alphabétique d'auteur.

Extraits cités	Nombre de citations	% sur l'ensemble des citations
Rousseau, « Préambule »	10	19%
Rousseau, <i>Confessions</i>	7	
Rousseau, « Le peigne cassé »	5	
Rousseau, « La chasse aux pommes »	2	
Rousseau, <i>Rêveries du promeneur solitaire</i>	1	
Chateaubriand, <i>Mémoires de ma vie</i>	4	10%
Chateaubriand, « La grive »	3	
Chateaubriand, <i>Mémoires d'outre tombe</i>	3	
Chateaubriand, « Les soirées de Combourg »	3	
Juliet, <i>Lambeaux</i>	4	5 %
Juliet, <i>L'Année de l'éveil</i>	1	
Juliet, <i>Ténèbres en terre froide</i>	1	
Juliet, <i>Un grand vivant, Paul Cézanne</i>	1	
Leiris, « Gorge coupée »	4	5 %
Leiris, <i>L'âge d'homme</i>	2	
Leiris, <i>Biffures</i> , incipit	1	

ANNEXE CHAPITRE 7

Colette, <i>Sido</i>	6	4,5%
Sarraute, <i>Enfance</i>	3	4,5%
Sarraute, <i>Enfance</i> , incipit	3	
Sous-total 1 : 6 auteurs cités	62 extraits	48%
Cohen, <i>Le livre de ma mère</i>	5	3,5%
Perec, <i>W ou le souvenir d'enfance</i>	5	3,5%
Ernaux, <i>Une Femme</i>	4	3,0%
Gide, <i>Si le grain ne meurt</i>	4	3,0%
Sartre, <i>Les Mots</i>	4	3,0%
Stendhal, <i>Vie de Henry Brulard</i>	4	3,0%
Yourcenar, <i>Souvenirs pieux</i> , incipit.	4	3,0%
Montaigne, <i>Essais</i>	2	3,0%
Montaigne, « Au lecteur »	2	
Gary, <i>La Promesse de l'aube</i>	3	2%
Bougalkov, <i>Le roman de M. de Molière</i>	2	1,5%
Duras, <i>Barrage contre le Pacifique</i>	1	1,5%
Duras, <i>L'amant</i>	1	
Proust, <i>À la recherche du temps perdu</i>	2	1,5%
Rétif de la Bretonne	2	1,5%
Sous-total 2 : 13 auteurs cités	45 extraits	33%
Sous-total 3 (sous-totaux 1 + 2) : 19 auteurs cités	107 extraits	81%
A. D'Aubigné, <i>Les Tragiques</i> , « Je veux peindre la France... »	1	Ensemble : 19% (25 extraits différents)
Alleg, <i>Mémoire algérienne</i>	1	
Apollinaire, <i>Poèmes à Lou</i>	1	
Beauvoir, <i>Les mémoires d'une jeune fille rangée</i>	1	
Camus, <i>Le premier homme</i>	1	

ANNEXE CHAPITRE 7

Céline, <i>Nord</i>	1	
Char, <i>Feuillets d'Hypnos</i>	1	
Cléonine/Mme de Rambouillet, <i>Le grand Cyrus</i> , "Melle de Scudéry"	1	
De Gaulle, <i>Mémoires de guerre</i>	1	
Duperey, <i>Le voile noir</i>	1	
Giono, « Refus d'obéissance »	1	
Julien Green, <i>Journal</i>	1	
Lacouture, <i>Malraux</i>	1	
Le Cardinal de Retz, <i>Mémoires</i> , « Mazarin »	1	
Le Clézio, <i>L'Africain</i>	1	
Levi, <i>Si c'est un homme</i>	1	
Mallarmé, <i>Pages</i>	1	
Mauriac, <i>Commencements d'une vie</i>	1	
Modiano, <i>Livret de famille</i>	1	
Nothomb, <i>Métaphysique des tubes</i>	1	
Saint Augustin, <i>Confessions</i>	1	
Semprun, <i>L'écriture ou la vie</i>	1	
Stendhal, <i>Souvenirs d'égotisme</i>	1	
Valéry, <i>Mélanges</i>	1	
Zweig, <i>Balzac</i>	1	

Item 14. Quelle-s oeuvre-s complète-s avez-vous étudiée-s avec vos élèves dans le cadre du biographique ?

Nombre d'œuvres différentes : 9

Il y a 20 non-réponses.

Œuvres citées	Nombre de citations	% de l'ensemble des citations
Perec, <i>W ou le souvenir ou le souvenir d'enfance</i>	3	26%
Apollinaire, <i>Poèmes à Lou</i>	2	18%
Calaferte, <i>C'est la guerre</i>	1	8%
Cohen, <i>Le livre de ma mère</i>	1	8%
Ernaux, <i>La Place</i>	1	8%
Rimbaud, <i>Le recueil de Douai</i>	1	8%
Primo Levi, <i>Si c'est un homme</i>	1	8%
Rousseau, <i>Les Confessions</i>	1	8%
Sarraute, <i>Enfance</i>	1	8%

Item 15. Quelle-s lecture-s cursive-s avez-vous proposée-s à vos élèves dans le cadre du travail sur le biographique ?

Nombre d'œuvres différentes citées : 37

Nombre total de citations : 73

5 enseignants indiquent proposer une œuvre au choix des élèves, en dehors de la liste proposée.

Il y a 2 non-réponses.

Œuvres citées	Nombre de citations	% de l'ensemble des citations
Rousseau, <i>Confessions</i>	8	11%
Juliet, <i>Lambeaux</i>	7	10%
Levi, <i>Si c'est un homme</i>	6	8%
Boulgakov, <i>Le roman de M. de Molière</i>	4	5,5%
Ernaux, <i>La Place</i>	4	5,5%
Ernaux, <i>Une femme</i>	4	5,5%
Nothomb, <i>Stupeur et tremblements</i>	4	5,5%
Cohen, <i>Le livre de ma mère</i>	3	4%
Sarraute, <i>Enfance</i>	3	4%
Carrère, <i>L'Adversaire</i>	2	3%
Duperey, <i>Le voile noir</i>	2	3%
Spiegelman, <i>Maus</i>	2	3%
<i>Sous-total : 12 œuvres citées</i>	<i>49 extraits cités</i>	<i>70%</i>
Alleg, <i>La question</i>	1	Ensemble = 30% (24 extraits d'œuvres différentes)
Anne Frank, <i>Journal</i>	1	
Bazin, <i>Vipère au poing</i>	1	
Beauvoir, <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i>	1	
Boulgakov, <i>Le roman de M. de Molière</i>	1	
Calaferte, <i>C'est la guerre</i>	1	

ANNEXE CHAPITRE 7

Chateaubriand, <i>Mémoires d'outre tombe</i>	1	
Duras, <i>L'Amant</i>	1	
Duras, <i>L'amant de la chine du nord</i>	1	
Ernaux, <i>L'événement</i>	1	
Ernaux, <i>La honte</i>	1	
Grimbert, <i>Le secret</i>	1	
Japrisot, <i>Un long dimanche de fiançailles</i>	1	
Joffo <i>Un sac de billes</i>	1	
Kertesz, <i>Être sans destin</i>	1	
Modiano, <i>Livret de famille</i>	1	
Modiano, <i>Un pedigree</i>	1	
Nothomb, <i>Métaphysique des tubes</i>	1	
Quint, <i>Effroyables jardins</i>	1	
Sartre, <i>Les Mots</i>	1	
Satrapi, <i>Persépolis</i>	1	
Yourcenar, <i>Archives du Nord</i>	1	
Zweig, <i>Balzac</i>	1	
Des essais littéraires	1	

Annexe 17. Enquête sur le biographique : titres des séquences et problématiques

J'ai numéroté les 30 questionnaires recueillis de 1 à 30.

[entre crochets : mes remarques]

Questionnaire 1.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

- « Charles Juliet, la vie dans l'écriture » (objet d'étude dominant)
- « Je t'écris ô mon Lou » : études des *Poèmes à Lou* d'Apollinaire (objet d'étude secondaire)

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- L'exploration par un même écrivain de diverses formes d'autobiographies.
- L'intrication de la biographie et de l'autobiographie.
- Pourquoi et comment parler de soi, des autres ?
- Comment la vie du poète se trouve-t-elle sublimée par la poésie ?

Questionnaire 2.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

- Comme une empreinte indélébile
- Entre vérité et fiction, la quête difficile de l'identité

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Les enjeux de l'écriture de soi.
- L'écriture peut-elle rendre compte de la vérité d'un sujet ?

Questionnaire 3.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

L'autobiographie « Figures maternelles »

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Quelle image l'auteur nous donne-t-il de sa mère dans l'extrait ?
- Quelles relations entretient-il avec elle ? Que nous apprend-il, sur lui, aussi ?

Questionnaire 4.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Pourquoi écrire sa vie ?

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Le problème de la vérité.
- L'écriture comme catharsis.
- Mémoires et histoire.

Questionnaire 5.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

[Pas de réponse]

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Objectifs et difficultés à raconter l'histoire de sa vie ou celle d'autrui.

Questionnaire 6.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique

- Histoire et histoire personnelle : le témoignage d'un poète soldat (œuvre intégrale : *Poèmes à Lou*)

- Entre Baroque et Classicisme : l'art du portrait au XVII^e siècle (objet d'étude secondaire : le biographique)

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Pour Apollinaire : « en quoi, par le lyrisme, le poète transcende-t-il ses angoisses de soldat et échappe-t-il à la réalité de la guerre ? »

- Pour le groupement de textes sur les portraits : « en quoi el portrait peut-il refléter les aspirations et les désillusions d'une époque ? »

Questionnaire 7.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

La Place, d'Annie Ernaux

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés

- Qu'est-ce qui distingue le biographique de la littérature de fiction ?

- Écrire sur soi ou sur autrui, est-ce aussi parler du monde ?

Questionnaire 8.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique

Enjeux de l'autobiographie. Difficultés de l'écriture autobiographique.

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Utilisation des préfaces pour déterminer les enjeux très différents de l'écriture et du pacte autobiographique.

Questionnaire 9.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Enjeux et difficultés de l'écriture autobiographique

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Se dire, pourquoi, comment ?

- Se confesser, pourquoi ?

- Écrire, lire des (auto)biographies.

Questionnaire 10.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique

Raconter sa vie, se raconter : formes et enjeux du biographique

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Pourquoi et comment se raconter ?

- Pourquoi privilégier telle ou telle forme autobiographique ?

- Écriture du souvenir d'enfance.

- Sincérité de l'écriture autobiographique et esthétique.

Questionnaire 11.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique

- 1^{ère} S : Vérités et mensonges

- 1^{ère} STT : Mon père, ma mère, mes sœurs

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- En quoi l'autobiographie et la biographie sont-elles aussi des œuvres de fiction ?

- Comment l'écriture autobiographique permet-elle de dire l'autre ? de reconstruire les proches ?

Questionnaire 12.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Autobiographie, dénonciation et remise en question

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés

- Comment l'auteur se remet-il en question dans son autobiographie ?
- Comment remet-il en question le genre biographique lui-même pour s'engager en dénonçant une injustice ?

Questionnaire 13.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

La restitution du passé dans e récit autobiographique

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Comment restituer le passé à travers le récit d'un épisode de l'enfance et quelle(s) modalité(s) d'écriture choisir à cet effet ?

Questionnaire 14.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Figures maternelles dans la littérature de l'intime

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Comment et pourquoi évoquer la figure de la mère dans la littérature de l'intime ?

Questionnaire 15.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Récits autobiographiques

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Les enjeux de l'autobiographie
- les difficultés de l'autobiographie.

Questionnaire 16.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

- 1^{ère} STI : le souvenir d'enfance et sa remémoration

- 1^{ère} S : Faire le récit d'une expérience difficile et/ou malheureuse

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Pourquoi et comment faire le récit d'une expérience difficile et/ou malheureuse dans un récit (auto)biographique ?
- Suffit-il de se souvenir pour écrire le récit de sa propre enfance ?

Questionnaire 17.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ? i

- Comment dire l'indicible ? La Shoah

- *Enfance*, Sarraute

- *Lambeaux*, Juliet

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- En quoi s'agit-il d'un texte autobiographique ?
- Quels sont les enjeux de l'écriture autobiographique ?

Questionnaire 18.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

L'autobiographie : un genre en question. Entre vérité, sincérité, mensonge

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- L'autobiographie est-elle un gage de vérité ?

- Quel est l'apport du XX^e siècle sur le plan de la recherche et de l'écriture autobiographique.

Questionnaire 19.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Mémoire et vérité dans l'autobiographie

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Quelles sont les finalités et difficultés de l'autobiographie ?

Questionnaire 20.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Autobiographie et enfance

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Pourquoi et pour qui écrit-on une autobiographie ?

- Sincérité et objectivité.

- Le pacte autobiographique.

Questionnaire 21.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Le cas Perec, autobiographie et fiction

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Retourner sur soi et sur son histoire.

- Rapports fiction/réalité.

- Une façon de dire l'indicible et de se reconstruire.

Questionnaire 22.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

« Scènes de rencontre »

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Comment sont rapportées ces scènes de rencontre ?

- Quelles difficultés ont rencontré les auteurs au moment de rapporter ces scènes importantes et comment il les ont surmontées.

Questionnaire 23.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

- L'autobiographie entre réalité et fiction

- « Le recueil de Douai », Rimbaud

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Problématique autour de la sincérité et de l'objectivité

Questionnaire 24.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Motivations et difficultés de l'autobiographie

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Sincérité et vérité.
- Mémoire et réalité.

Questionnaire 25.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Fils brisés de l'écriture / *W ou le souvenir d'enfance* de Georges Perec

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

(cf. liste) [une ou plusieurs problématiques par extrait étudié]

Questionnaire 26.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

« Transformer, réinventer et mythifier le passé »

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Comment les auteurs reconstruisent-ils les souvenirs de l'enfance ?

Questionnaire 27.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Autobiographie et conscience de soi

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Dans quelle mesure une autobiographie permet de connaître un auteur ?

Questionnaire 28.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

Albert Cohen : *Le Livre de ma mère* (œuvre intégrale)

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

À quels genres du biographiques se rattache *Le Livre de ma mère* ?

Questionnaire 29.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

« La vie est un puzzle »

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Le rôle du souvenir.
- Le fonctionnement de la mémoire.
- Image de soi et image d'autrui.

Questionnaire 30.

Item 9. Quel-s titre-s avez vous donné-s à votre/vos séquences sur le biographique ?

L'image de la mère/ la figure maternelle dans les écrits autobiographiques

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

- Quels sont les enjeux de l'écriture autobiographique ? (Pourquoi retracer son enfance, sa vie ?)
- Quelles sont les difficultés auxquelles l'écrivain se trouve confronté ?

Annexe 18. Extraits de questionnaires

[Je reproduis ici les extraits analysés dans le chapitre 7.]

Questionnaire 5

Item 20. Aviez-vous étudié ces textes avant 2001.

Oui

Item 21. Si oui, dans quel cadre ?

Je ne sais plus !

Questionnaire 6

Item 20. Aviez-vous étudié ces textes avant 2001.

Oui

Item 21. Si oui, dans quel cadre ?

Je ne sais plus bien.

Questionnaire 10.

Item 13. Quels extraits avez-vous étudiés cette année ,

Incipit de *Souvenirs pieux*, de M. Yourcenar

Préambule des *Confessions* de Rousseau

Épisode du peigne cassé

« Gorge coupée », de M. Leiris.

Questionnaire 18.

Item 20. Aviez-vous étudié ces textes avant 2001.

Oui

Item 21. Si oui, dans quel cadre ?

Généralement les mêmes objectifs dans le même objet d'étude.

J'avoue n'avoir jamais vraiment ouvert l'objet d'étude au biographique, mais quasiment toujours à l'autobiographie.

Questionnaire 22.

Item 9. Quel-s titre-s avez-vous donné-s à votre/vos séquences-s sur le biographique ?

« Scènes de rencontre »

Item 13. Quels extraits avez-vous étudiés cette année ,

La rencontre de Rousseau avec Mme de Warens, *Les Confessions*

La rencontre de Balzac avec Mme Hanska, biographie de Zweig

La rencontre de Marguerite Duras et du chinois, *L'Amant*

La rencontre de Sartre et de Simone de Beauvoir, *Les Mémoires d'une jeune fille rangée*.

Questionnaire 26.

Item 10. Quels types de problématiques avez-vous privilégiés ?

Comment les auteurs reconstruisent-ils les souvenirs de l'enfance ?

Item 13. Quels extraits avez-vous étudiés cette année ,

Rousseau, *Les Confessions*, le portrait de Mme de Warrens

Cohen, *Le Livre de ma mère*, « Ô mon passé... »

Perec, *W ou le souvenir d'enfance*, portrait de sa mère

Juliet, *Lambeaux*, le prologue

Item 15. Quelle-s œuvre-s complète-s ?

Juliet, *Lambeaux*

+ une autre lecture en 1^{ère} L parmi une liste imposée :

Duras, *L'Amant de la Chine du Nord*

Duperey, *Le Voile noir*

Ernaux, *La Honte*

Grimbert, *Le Secret*

Annexe 19. Descriptifs pour l'épreuve anticipée de français

[Le dernier item du questionnaire demandait aux enseignants qui le souhaitent de joindre à leurs réponses le ou les descriptifs qu'ils fournissent aux élèves pour l'épreuve anticipée de français. En tout, 35 descriptifs ont ainsi été recueillis. Je reproduis ici les deux que j'analyse dans le chapitre 7.]

1. Descriptif joint au questionnaire 1

<p>SEQUENCE 1 : Charles Juliet, la vie dans l'écriture</p>	<p><u>Objets d'étude</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le biographique • Les réécritures
<p>Groupements de textes autour d'un seul écrivain.</p>	<p><u>Problématiques d'étude</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi et comment parler de soi ? • L'intrication de la biographie et de l'autobiographie • L'exploration par un même écrivain de diverses formes d'autobiographie
<p><u>Étude de textes courts</u> :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Charles Juliet, <i>Ténèbres en terre froide</i>, <i>Journal I</i>, P. 31 à 34, P.O.L. 2. Charles Juliet, <i>L'Année de l'éveil</i>, p. 158 à 161, édition J'ai lu. 3. Charles Juliet, <i>Lambeaux</i>, p. 151 à 153, P.O.L. 4. Charles Juliet, <i>Un grand vivant</i>, <i>Paul Cézanne</i>, P. 23-25-27, Flohic éditions. 	<p><u>Documents</u> :</p> <p><i>Concernant les caractéristiques du genre et son histoire</i> :</p> <p>Dans le manuel de littérature : textes de Saint-Augustin, Rousseau, Chateaubriand, Stendhal, Gide. (p. 282-283, p. 303, p. 290-291, p. 306-307, p. 310)</p> <p>Textes de Montaigne, Pascal, Proust.</p> <p><i>En rapport avec la biographie et Cézanne</i> :</p> <p>Deux textes de Charles Juliet issus de <i>Un grand vivant</i> (l'incipit et un passage sur les autoportraits)</p> <p>Un extrait d'une biographie de Cézanne : <i>Cézanne, la vie, l'espace</i>, de Raymond Jean, Seuil, 1986.</p>
<p><u>Synthèses</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Par l'étude des documents, synthèse sur les grandes caractéristiques du genre et sur son histoire • Biographie de Charles Juliet, biographie de Cézanne • Les caractéristiques de l'autoportrait en peinture. 	<p><u>Autres activités proposées à la classe</u> :</p> <p>Recherche documentaire sur Cézanne ; les élèves doivent trouver un autoportrait.</p> <p>Analyse, lors d'un exposé, des <i>Joueurs de cartes</i> de Cézanne.</p> <p>Analyse d'image : Paul Cézanne, <i>Autoportrait au chapeau melon</i>, 1883-1887.</p> <p>Divers exercices d'écriture</p> <p>DM de type « bac ». Corpus : R. Queneau, S. de Beauvoir, M. Yourcenar, F. Cavanna ; commentaire sur le texte de Yourcenar (incipit de <i>Souvenirs pieux</i>)</p>
<p><u>Lecture cursive</u> :</p> <p>Charles Juliet, <i>Lambeaux</i> Primo Levi, <i>Si c'est un homme</i>.</p>	<p><u>Activités personnelles de l'élève</u> :</p>

2. Descriptif joint au questionnaire 18

<p>Séquence n° 5. Le biographique.</p> <p>Objets d'étude et perspective(s) :</p> <p>L'autobiographie au XX^e siècle Le roman autobiographique</p>	<p>Problématiques choisies :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autobiographie et vérité • Un genre en question au XX^e siècle • L'incipit comme lieu du pacte autobiographique
<p>Lectures analytiques de textes brefs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marguerite Yourcenar : « L'être que j'appelle moi [...] sans forme. Incipit de <i>Souvenirs pieux</i> • Michel Leiris : « ... Heureusement ». Incipit de <i>Biffures</i>. <p>Lectures analytiques de textes longs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marguerite Duras : <i>Barrage contre le Pacifique</i> <ul style="list-style-type: none"> - « Il alla chercher ses vieux disques [...] était dans l'air », p. 85-86. - « Dans le haut quartier [...] en demander le prix. », p. 168-169. - « Le piano commença à jouer [...] d'un blanc de linceul », p. 188-189. 	<p>Lectures complémentaires et documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montaigne : <i>Au lecteur</i>. Préface des <i>Essais</i>. • Rousseau : « Je forme une entreprise [...] que cet homme-là. Préface aux <i>Confessions</i>. <p>Ces textes ont été lus pour montrer l'évolution du concept de l'autobiographie entre le XVI^e et le XX^e siècle.</p> <p>Lectures cursives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patrick Modiano : <i>Livret de famille</i> <i>Un pedigree</i> <p>Autres activités proposées à la classe :</p> <p>Projection du film « Le Fils » des frères Dardenne (la caméra subjective)</p> <p>Activités personnelles de l'élève :</p>

Annexe 20. Liste des réponses à l’item 71 : notions ajoutées par les enquêtés

Item 71. Voulez-vous ajouter une ou plusieurs notions qui vous paraissent importantes et que vous utilisez en classe avec vos élèves ?

[Les questionnaires dont il n’est pas fait mention n’ont pas répondu à cet item : la liste des notions ajoutées est donc exhaustive.]

Questionnaire 1.

L’écriture du souvenir, les problèmes de mémoire et de l’écriture.
La relation avec l’épistolaire (notion parfois abordée en 1^{ère} L)

Questionnaire 2.

L’autoportrait pictural.

Questionnaire 9.

Pas mal de collègues évoquent l’exemplum.
On entend aussi souvent parler de récits de vie.
Ajouter la notion de Vie(s)
+/- biographie édifiante.

Questionnaire 10.

L’énonciation.
La modalisation.

Questionnaire 21.

Les notions qui figurent dans la définition de l’autobiographie par Lejeune.

Questionnaire 22.

Les notions de « vérité », de « sincérité ». La notion d’authenticité (Starobinski).

Questionnaire 23.

J’aime rapprocher l’autoportrait de l’autoportrait pictural.

Questionnaire 24.

L’introspection.

Questionnaire 25.

- Mémoire involontaire.
- Sincérité/vérité.
- La psychanalyse et son influence sur les autobiographies du XX^e siècle.

Questionnaire 28.

- La confession... ?
- L'essai ?

Questionnaire 29.

La psychanalyse.

Annexe 21. Le descriptif de l'épreuve anticipée de français. Texte officiel

Extrait du *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale*, n° 3 du 16 janvier 2003

Épreuves orales – obligatoire et de contrôle – de français, applicables à compter de la session 2003 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique

IV – Documents

Les documents nécessaires

L'examineur reçoit à l'avance les descriptifs des lectures et activités des candidats qu'il aura à évaluer.

Les photocopies des textes étudiés en lecture analytique ne figurant pas dans les manuels sont jointes aux descriptifs.

Pour l'épreuve, le candidat apporte :

- son exemplaire du descriptif des lectures et activités ;
- deux exemplaires du manuel en usage dans sa classe ;
- un jeu de photocopies des textes ne figurant pas dans le manuel, identique à celui qui a été adressé à l'examineur ;
- deux exemplaires des oeuvres intégrales étudiées.

Le jour de l'épreuve, l'examineur apporte les descriptifs des lectures et activités qu'il a reçus ainsi que les textes photocopiés joints.

Les fiches d'évaluation individuelles des candidats ainsi que les bordereaux de notation sont remis aux examinateurs avant l'épreuve.

Tous les candidats scolaires présentent un « descriptif des lectures et activités ». En cas d'absence du descriptif, l'examineur le mentionne au procès-verbal et procède tout de même à l'interrogation à partir d'un texte de son choix et après discussion avec le candidat sur le travail accompli et les lectures faites dans l'année.

Le descriptif

En vue de l'examen oral, le professeur rédige pour l'ensemble des élèves de sa classe un « descriptif des lectures et activités » réalisées pendant l'année.

Ce descriptif des lectures et activités peut s'élaborer progressivement, au cours de l'année, dans un travail concerté avec les élèves.

Il présente une série d'éléments apportant à l'examineur les informations nécessaires sur le travail réalisé par le candidat pendant son année de première. Il précise de ce fait le titre et la problématique de chaque séquence ainsi que l'objet (ou les objets) d'étude qui sont abordé(s). Il indique également les textes (groupement ou oeuvre intégrale) étudiés à l'intérieur de chaque séquence et la démarche retenue pour cette étude (lectures cursives ou analytiques, approches d'ensemble retenues pour l'étude des oeuvres intégrales).

Il mentionne obligatoirement et clairement – afin de faciliter le travail des examinateurs – le manuel utilisé dans la classe, l'édition des oeuvres intégrales et les références très précises des

différents textes indiqués : édition, chapitre, page, début et fin de l'extrait. Il donne, le cas échéant, quelques indications sur les activités complémentaires – en particulier orales – proposées à la classe et sur le travail personnel de l'élève.

Le descriptif est signé par le professeur et visé par le chef d'établissement. Un exemplaire est remis à l'élève.

La mise en page – linéaire ou tabulaire – et la présentation de ces indications sont laissées à l'appréciation de chaque professeur ou de chaque équipe pédagogique. Dans tous les cas on veillera à préserver la concision et la lisibilité de ce document.

Les candidats individuels ou les candidats issus des établissements scolaires hors contrat présentent l'épreuve dans les mêmes conditions que les candidats scolaires. Le « descriptif des lectures et activités » est alors constitué par le candidat lui-même en conformité avec les programmes de la classe de première.

Annexe 22. Liste des manuels analysés pour le chapitre 8

1938-1976.

- BEAUGRAND J. et COURAULT M. (1962), *Le français par les textes. Cycle d'observation. Classe de 6^e*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1956), *Les nouveaux textes français, classes de sixième*, Paris, Hachette.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1963), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1967), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1974), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- SOUCHÉ A., DAVID M., LAMAISON J. (1957), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de sixième des Lycées et des Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan.

1977-1995

- ACHARD A.-M., BESSON J.-J. et CARON C. (1994), *Littérature et expression 6^e*, Paris, Hachette.
- ARNAUD L. et GARRIGUE A. (1981), *Mots et merveilles. 6^e*, Paris, Magnard.
- BAQUÉ J.-L., BOUQUET S., COURCIER M. et GABORIEAU H. (1985), *Atout lire. Lecture et expression. 6^e*, Paris, Hachette.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P. et RISPAIL J.-L. (1990), *Les passagers du temps. Français 6^e*, Paris, Magnard.
- CANTILLON A., CARPENTIER L. et FRANÇOIS L. (1990), *Lettres vives. 6^e*, Paris, Hachette.
- COLMEZ F. (dir.) (1985), *Français 6^e. La plume et les mots*, Paris, Bordas.
- GEY M. et DUPREZ D. (1994), *Le français en 6^e*, Paris, Scodel-Nathan.
- MITTERAND H., LABEYRIE J., POUGEOISE M. et EGEEA F. (dir.) (1977), *Textes et activités de français, 6^{ème}*, Paris, Nathan.
- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1994), *Français 6^e*, Paris, Belin.
- SIMON M., FONTA I., ARNAUD Mir. Et ARNAUD Mic. (1990), *À la rencontre des livres. Français 6^e*, Paris, Casteilla.

1996-2000

- BESSION J.-J., GALLET S. et RAYMOND M.-T. (2000), *Texte collège. 6^e. Le français en séquences*, Paris, Hachette.
- BORÉ C., CARPENTIER L. et COLLET P. (1996), *Lettres vives. 6^e*, Paris, Hachette.
- BRINDEJONC M.-C., FLAMMANT T., GAUDIN J., HÉBERT V., MOMMÉJA D., PAUMIER H., et PUYGRENIER-RENAULT J. (2000), *Français 6^e*, Paris, Magnard.
- BUFFARD-MORET B. (dir.) (2000), *Côté lecture 6^e*, Paris, Bordas.
- CARMIGNANI F. (dir.) (2000), *Français 6^e. À travers mots*, Paris, Bordas.
- COLMEZ F. (dir.) (1996), *Français 6^e*, Paris, Bordas.
- FIX-COMBE N. (dir.) (2000), *Français 6^e. Séquences et expression*, Paris, Belin.
- LUXARDO C. et POTELET H. (1996), *Le français au collège. 6^e*, Paris, Hatier.
- MASUREL M., PRESSELIN V. et THIBERGE E. (2000), *Français 6^e. Parcours méthodiques*, Paris, Hachette.
- PAGÈS A. (dir.) (2000), *À mots ouverts. Français 6^e*, Paris, Nathan.
- POTELET H. (dir.) (2000), *Français 6^e*, Paris, Hatier.
- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1996), *Français. Lectures et expression. 6^e*, Paris, Belin.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (1996), *Textes et méthodes. Français 6^e*, Paris, Nathan.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (2000), *Textes et méthodes. Français 6^e*, Paris, Nathan.

Annexe 23. Les textes anciens dans les manuels : tableaux récapitulatifs

Tableau 1. Manuels de la période 1938-1976

auteur	année	Nature des textes ¹	bible	Histoire ancienne	Ovi-de	Odys-sée	Iliade	Autres	Télémaque
Chevallier et Audiat	1940	anciens	0	0	2	2	0	2 Virgile 2 Sophocle	40 pages
Souché	1957	anciens	1	1 Tite Live 1 Suétone 3 Hérodote 3 Plutarque 1 Aulu-gelle	0	0	0	1 Livre des Morts (Égypte)	9
Beaugrand	1962	anciens		1 Aulu-Gelle		1 (long)			1
Fournier <i>et alii</i>	1967	anciens	2	1 Hérodote	0	3	3	1 Virgile	1
Fournier <i>et alii</i>	1974	anciens	2	0	2	2	2	1 Pline le Jeune	0

1. Anciens : textes originaux des auteurs antiques (ou directement adaptés) ; modernes : littérature de jeunesse, ouvrages de vulgarisation, auteurs modernes et contemporains.

Tableau 2. Manuels de la période 1977-1995

auteur	année	Nature des textes	Mythes bibliques	Histoire ancienne	Ovi-de	Odys-sée	Mythes gréco-romains	Autres
Mitterand	1977	anciens		1 Tite Live			1 (Prométhée Eschyle)	1 Pline
		modernes	1 (Joseph)			2		1 Astérix 1 conte égyptien
Arnaud	1981	anciens				3		
		modernes					3 (Thésée ; Phaéton ; Orphée)	
Baqué	1985	anciens			2	4 (longs)		
		modernes					4 (Persée, Hercule, Oedipe, Thésée)	
Colmez	1985	anciens				3		
		modernes	1 + 4 (mythe de création)				1 (Phaéton)	1 Osiris
Biet	1990	anciens	2	1 Suétone 2 Plutarque (Alexandre le Grand)	1	2	2	1 Pétrone
		modernes		1				
Cantillon	1990	anciens	2 (La Genèse)			1	1 Hésiode	3 Contes d'extrême orient 1 Coran 1 Térence
		modernes	1			1	2 (Thésée ; Rémus et Romulus)	2 Alexandre le grand 1 Virgile
Simon	1990	anciens				5 ex-traits suivis	3 extraits suivis de Virgile	1 Chénier (Ulysse) 1 Hérédia 1 Pagnol
Renard	1994		0	0	0	0	0	1 Pétrone
Gey Duprez	1994		0	0	0	0	0	
Achard	1994	anciens	1			3		1 Pausanias 1 Plaute

Tableau 3. Manuels de la période 1996-2000

auteur		année	Nature des textes	Mythes bibliques	Histoire ancienne	Ovide	Odys-sée	Mythes gréco-romains	Autres
Boré		1996	anciens	9	1 Tite Live		1 (long)		
			modernes	2 (Tournier, Gautier)	1		1	3	
Colmez	1	1996	anciens	1 Genèse		1	1		1 Gilgamesh
			modernes	1					
Luxardo	1	1996	anciens	3 (2 Genèse ; 1 Évangile)			1		
Renard	0	1996	anciens	1 (David et Goliath)					
			modernes				1		
Sculfort		1996	anciens	2		1		1 (<i>Iphigénie à Aulis</i> , Euripide)	1 Iliade
			modernes	1	1			1	
Besson	2	2000	anciens	1 (La Genèse)				1 Virgile	
			modernes	1		1	8	2 Hercule ; 1 Thésée	
Brindejonc	(2)	2000	anciens	3 (La Genèse)			1		
			modernes					1	Mythes et textes doc.
Buffard-Moret		2000	anciens	2			1		1 Pline
			modernes	1			2 + 1 (BD)	6	Textes égyptiens
Carmignani	2	2000	anciens	6 Genèse	0	1	4	1 moderne (Hésiode et Ovide)	Autres récits de création
Fix-Combe	3	2000	anciens	6 (2 Genèse ; 1 Exode ; 2 Évangile)		3	5	2 Virgile	Le Coran 1
Masurel	2	2000	anciens	5 (3 Genèse; 2 Évangile)		1	4		2 Coran
			modernes						Mythe africain
Pages	2	2000	anciens	5 (4 Genèse ; 1 Daniel)	1 Plutarque	2	1		1 Virgile
			modernes					1 (Edipe)	1 Yourcenar 1 M. Aymé
Potelet	2	2000	anciens	9 (4 Genèse ; 1 Exode ; 4 Évangile)		6	8	4 Virgile, L' <i>Énéide</i>	
Sculfort	1	2000	anciens	1 (Évangile)					
			modernes	4 (Abraham)	1			3	

Annexe 24. Enquête sur les textes anciens : questionnaire¹**Les textes issus de l'héritage antique en sixième****Votre situation actuelle**

1. Vous exercez depuis :

2. Et dans un collège depuis :

3. Dans les 5 dernières années, combien de fois avez-vous enseigné en sixième (voir aussi en page 4 du questionnaire)?

 1. 5 2. 4 3. 3 4. 2 5. 1

4. Votre établissement actuel :

5. Manuel-s utilisé-s en classe pour les sixièmes :

Votre travail cette année avec les textes issus de l'héritage antique

6. Consacrez-vous cette année une ou plusieurs séquences spécifiques pour les textes antiques ?

1. aucune séquence spécifique
2. une séquence
3. deux séquences
4. trois séquences

7. Pouvez-vous préciser votre choix de consacrer ou non aux textes antiques une ou plusieurs séquences spécifiques ?

8. Si vous consacrez une ou plusieurs séquences aux textes antiques, pouvez-vous donner les contenus principaux de votre/vos séquences ?

9. Si non, dans quelles séquences introduisez-vous ce corpus ?

10-19. Cette année, dans le cadre des textes antiques, étudiez-vous des textes extraits des oeuvres ou des auteurs suivants :

1 : Très souvent, 2 : Assez souvent, 3 : Occasionnellement, 4 : Rarement, 5 : Jamais

	1	2	3	4	5
L'Ancien Testament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le Nouveau Testament	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le Coran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'Iliade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'Odyssée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ovide (par exemple les Métamorphoses)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virgile (par exemple l'Énéide)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1. Par commodité, je présente ici le formulaire en format word, avec une mise en page légèrement différente de l'originale, faite avec le logiciel Le Sphinx Plus².

ANNEXE CHAPITRE 8

des historiens romains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des textes mythologiques (grecs et romains)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Si vous avez coché la case "autres" à la question précédente, pouvez-vous préciser ?

21. Si vous étudiez une oeuvre intégrale dans le cadre des textes antiques, pouvez-vous dire laquelle ?

22. Si vous choisissez un livre en lecture cursive dans le cadre des textes antiques, pouvez-vous dire lequel ?

23-30. Pour constituer votre corpus de textes antiques, vous utilisez :

1 : Très souvent, 2 : Assez souvent, 3 : Occasionnellement, 4 : Rarement, 5 : Jamais

	1	2	3	4	5
le-s manuel-s de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'autres manuels de sixième	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ouvrages parascolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des revues pédagogiques (la NRP, l'École des Lettres, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des sites internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
des ouvrages universitaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
votre bibliothèque personnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autres (précisez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31-40. Quels sont vos critères pour choisir les textes et les oeuvres que vous étudiez en classe, en général (et pas forcément dans le cadre des textes antiques)?

1 : Très important, 2 : Assez important, 3 : Peu important, 4 : Sans importance

	1	2	3	4
vos goûts personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les goûts de vos élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur sujet ; leur contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur longueur et leur difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur caractère patrimonial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur intérêt littéraire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les listes d'oeuvres proposées par les documents d'accompagnement des programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les textes du manuel de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les séries disponibles dans votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les liens possibles avec d'autres disciplines	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Si les liens possibles avec d'autres disciplines sont pour vous importants, pouvez-vous préciser de quelle-s discipline-s il s'agit ?

42. Utilisez-vous d'autres critères ? Lesquels ?

43-52. Quels sont vos critères pour choisir les textes et les oeuvres que vous étudiez en classe dans le cadre des textes antiques ?

1 : Très important, 2 : Assez important, 3 : Peu important, 4 : Sans importance

	1	2	3	4
vos goûts personnels	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les goûts de vos élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur sujet ; leur contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur longueur et leur difficulté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur caractère patrimonial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur intérêt littéraire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les listes d'œuvres proposées par les documents d'accompagnement des programmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les textes du manuel de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les séries disponibles dans votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les liens possibles avec une autre discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. Si les liens possibles avec d'autres disciplines sont pour vous importants, pouvez-vous préciser de quelle-s discipline-s il s'agit ?**54. Utilisez-vous d'autres critères ? Lesquels ?****55. Utilisez-vous pour ce travail sur les textes antiques des versions adaptées (littérature de jeunesse, versions simplifiées, adaptations diverses) ?**

1. Très souvent 2. Assez souvent
 3. Occasionnellement 4. Rarement
 5. Jamais

56. Utilisez-vous pour ce travail sur les textes antiques des supports autres que les textes ?

1. images 2. films
 3. sites internet 4. cd rom
 5. autre (précisez)

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

57. Si vous utilisez pour le travail sur les textes antiques des supports autres que les textes, diriez-vous que vous le faites plus souvent, moins souvent ou autant que dans le reste du travail de l'année ?

1. plus souvent 2. autant 3. moins souvent

58. Pourquoi ?**59-70. Pour chacune de ces activités de la classe de français, diriez-vous que vous les pratiquez dans votre/vos séquence-s sur les textes antiques plus, autant ou moins que dans vos autres séquences ?**

1 : plus, 2 : autant, 3 : moins, 4 : je ne le pratique dans aucune séquence

	1	2	3	4
écriture de type créative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écriture de type commentaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
réponses écrites à des questions de compréhension	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

travail sur la langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travail sur le lexique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
débat oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lecture analytique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lecture cursive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lecture d'image	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
récit et/ou résumé oral par l'enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exposés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recherches, par exemple au CDI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Les textes antiques vous semblent-ils ou non un point du programme intéressant ? Pourquoi ?

72. Utilisez-vous ou non l'expression "textes fondateurs" ? Pourquoi?

73. Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Si vous avez enseigné en classe de sixième au cours des années précédentes

74. Ces dernières années, avez-vous étudié, dans le cadre des textes antiques, certains textes ou certaines oeuvres au moins deux années (pas forcément consécutives) ?

1. oui 2. non

75. Si oui, lesquels ?

76. Pourquoi ces textes ou ces oeuvres-là ?

77. Si vous avez enseigné en sixième avant les programmes de 1996, pouvez-vous dire si vous aviez étudié ces textes à cette époque ?

1. oui, je les ai étudiés avant 1996
 2. non, je ne les ai pas étudiés avant 1996
 3. je ne me souviens pas

78. Plus généralement, parmi les textes et les oeuvres étudiés dans le cadre des textes antiques, pouvez-vous dire si vous en aviez déjà étudiés avant 1996 ?

79. Si oui, dans quel cadre (quelle partie du programme ou quels objectifs, par exemple)?

80. Et lesquels n'aviez-vous jamais étudiés avant 1996 ?

81. Pourquoi ?

82. textes intéressants ?

1. apports culturels 2. plaisent aux élèves
 3. autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

83. usage du nom textes fondateurs

1. oui 2. non

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

84. oeuvre intégrale lue

- 1. Métamorphoses
- 2. Odyssée
- 3. autre
- 4. pas d'oeuvre intégrale

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

85. interdisciplinaire TF

- 1. Histoire 2. Arts plastiques
- 3. autres

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

86. interdisciplinaire général

- 1. Histoire 2. Arts plastiques
- 3. Musique 4. Autres disciplines

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

87. autres textes étudiés

- 1. Gilgamesh 2. Contes et légendes
- 3. Textes modernes 4. Textes documentaires

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

88. textes étudiés avant 96

- 1. Bible 2. Le Coran 3. Odyssée
- 4. Ovide 5. Autre

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Annexe 25. Enquête sur les textes anciens. Tableaux récapitulatifs

Tableau récapitulatif n° 1 (item 6)

Combien de séquences consacrez-vous aux textes anciens ?		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des réponses.
Aucune séquence spécifique	1	3%
Une séquence	10	31%
Deux séquences	19	60%
Trois séquences	2	6%

Tableau récapitulatif n° 2 (items 10-19)

Cette année, dans le cadre des textes fondateurs, étudiez-vous des textes extraits de :					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 32, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
<i>L'Ancien Testament</i>	10	5	11	2	1
<i>Le Nouveau Testament</i>	5	3	10	4	6
<i>Le Coran</i>	3	3	7	6	8
<i>L'Iliade</i>	6	1	7	8	7
<i>L'Odyssée</i>	18	5	6	1	1
Ovide	11	6	9	2	3
Virgile	2	3	8	7	7
Historiens romains	0	0	2	5	18
Textes mythologiques	9	5	12	4	1
Autres ¹	1	0	5	2	1

1. Voir tableau n° 3 ci-dessous.

Tableau récapitulatif n° 3 (item 20)

Autres textes étudiés ?	
<i>Le total des réponses est inférieur à 32, du fait des non réponses.</i>	
	Nombre de réponses
<i>Gilgamesh</i>	3
Contes et légendes	3
Textes modernes	1
Textes documentaires	2

Tableau récapitulatif n° 4 (items 21-22)

Quelle œuvre lue en lecture intégrale et/ou cursive ?		
<i>La somme des pourcentages est différente de 100 du fait des réponses multiples.</i>		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des enquêtés.
Les <i>Métamorphoses</i>	7	22%
L' <i>Odyssée</i>	16	50%
Autre	13	40%
Pas d'œuvre intégrale	7	22%

Tableau récapitulatif n° 5 (items 23-30)

Pour constituer votre corpus de textes antiques, vous utilisez :					
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 32, du fait des non-réponses à certains items.</i>					
	Très souvent	Assez souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
Le-s manuel-s de la classe	14	6	8	2	2
D'autres manuels de sixième	10	11	7	3	0
Des ouvrages parascolaires	7	2	10	2	10
Des revues pédagogiques (la <i>NRP</i> , <i>l'École des Lettres</i> , etc.)	3	3	7	10	7
Des sites internet	7	2	8	6	6
Des ouvrages universitaires	1	1	2	4	19
Votre bibliothèque personnelle	6	3	14	4	2
Autres (précisez)	1	1	2	0	4

Tableau récapitulatif n° 6 (items 31-40)¹

Quels sont vos critères pour choisir les textes et les œuvres que vous étudiez en classe en général ?				
<i>Le total des réponses est parfois inférieur à 32, du fait des non-réponses à certains items.</i>				
	Très important	Assez important	Peu important	Sans importance
Vos goûts personnels	12	17	1	1
Les goûts de vos élèves	15	11	3	1
Leur sujet	27	5	0	0
Leur longueur et leur difficulté	20	11	0	1
Leur caractère patrimonial	8	13	9	0
Leur intérêt littéraire	12	13	3	1
Les listes d'œuvres proposées par les documents d'accompagnement	9	7	8	3
Les textes du manuel de la classe	7	7	11	5
Les séries disponibles dans votre établissement	10	14	3	2
Les relations possibles avec d'autres disciplines	6	15	9	1

Tableau récapitulatif n° 7 (item 55)

Utilisez-vous des versions adaptées ?		
<i>Le total des réponses est inférieur à 32 du fait des non-réponses</i>		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des réponses.
Très souvent	11	35%
Assez souvent	12	39%
Occasionnellement	6	19%
Rarement	2	7%
Jamais	0	0%

1. Une erreur dans une première version de mon questionnaire a rendu inutilisables les réponses aux items 43-52.

Tableau récapitulatif n° 8 (item 71)

Les textes antiques sont un point du programme intéressant parce que :		
<i>La somme des pourcentages est différente de 100 du fait des réponses multiples.</i>		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des enquêtés.
Ils permettent des apports culturels	22	69%
Ils plaisent aux élèves	10	31%
Autres réponses	13	41%

Tableau récapitulatif n° 9 (item 72)

Utilisez-vous l'expression « textes fondateurs » ?		
<i>Le total des réponses est inférieur à 32 du fait des non-réponses.</i>		
	Nombre de réponses	% sur l'ensemble des réponses.
Oui	24	83%
Non	5	17%

Annexe 26. Projet de loi et d'orientation au Sénat : le fait religieux

Annexe au projet de loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (texte définitif, adopté le 24 mars 2005)

L'enseignement du fait religieux

L'enseignement du fait religieux est présent de manière diffuse dans les programmes de nombreuses disciplines : histoire, lettres, arts plastiques ou musique, et il peut facilement s'inscrire en langues et en philosophie, mais n'est toutefois ni clairement défini ni réellement structuré. Dans le monde d'aujourd'hui où le fait religieux marque tout à la fois l'actualité en permanence et constitue l'une des clés d'accès à la culture comme aux arts, cette situation ne peut être jugée satisfaisante.

Il convient donc, dans le respect de la liberté de conscience et des principes de laïcité et de neutralité du service public, d'organiser dans l'enseignement public la transmission de connaissances et de références sur le fait religieux et son histoire.

Cela suppose, en premier lieu, que les jeunes enseignants reçoivent eux-mêmes une formation spécifique adaptée en IUFM, et que l'enseignement du fait religieux figure aussi dans les plans de formation continue. Cela supposera, en second lieu, que des outils pédagogiques utiles soient conçus et réalisés. Cela supposera, enfin, une insertion judicieuse de cet enseignement dans les programmes des principales disciplines concernées.

[Disponible en ligne à l'adresse : http://ameli.senat.fr/publication_pl/2004-2005/259.html]

Annexe 27. Liste des manuels analysés pour le chapitre 9

- ACHARD A.-M. BESSON J.-J. et CARON C. (1999), *Littérature et expression 3^e*, Paris, Hachette.
- ALLUIN B. (dir.) (1998), *Anthologie de textes littéraires du Moyen Âge au XX^e siècle*, Paris, Hachette.
- AMON E. et BOMATI Y. (dir.) (2000), *Lectures tome 2. XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Magnard.
- ARNAUD L. et C. (1979), *Langages et textes vivants 3^{ème}*, Paris, Magnard.
- AUBRY et alii (2005), *Français 1^{re}. Textes, mouvements, genres, méthodes*, Paris, Bordas.
- AUBRY J.-P. et LABOURET D. (dir.) (2004), *Français/Littérature 2^{de}*, Paris, Bordas.
- AUBRY J.-P. et LABOURET D. (2007), *Textes et perspectives 1^{re} Français*, Paris, Bordas.
- AUDION L. et alii (2003), *Français CAP*, Paris, Delagrave.
- AUDION L. et alii (2004), *BEP Français*, Paris, Delagrave.
- AVISSEAU P. (1959), *Littérature française expliquée par des textes choisis. Cours du Brevet élémentaire et de l'examen de Fin d'études du 1^{er} cycle*, Paris, Les éditions de l'école.
- BARTHÉLÉMY B. (1960), *Textes choisis pour la lecture et l'explication. Classes de 6^e et 5^e des Collèges techniques et Premières Classes de l'Apprentissage*, Paris, Hatier, 4^{ème} édition.
- BEGHIN M. et alii (2000), *Anthologie 2^e/1^{re}. Textes et parcours en France et en Europe*, Paris, Belin.
- BELLOC G. (collection) (1973), *Thèmes et textes de français. 1^{ère} année de préparation aux CAP*, Paris, Delagrave.
- BENOIT F. et ÉTERSTEIN C. (1996), *Littérature et pratique du français 3^{ème}*, Paris, Hatier.
- BERNARD N. et alii (2003), *Français Bac Pro seconde et terminale*, Paris, Delagrave.
- BIET C., BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1986), *XIX^e siècle. Collection Textes et contextes*, Paris, Magnard.
- BIET C. BRIGHELLI J.-P., RISPAIL J.-L. (1988), *Littérature. 1. Textes et histoire littéraire*, Paris, Magnard.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2004), *Littérature 2^e*, Paris, Magnard.
- BIGEARD J.-M. (dir.) (2005), *Littérature 1^{re} toutes séries*, Paris, Magnard.
- BOITEL J. (1901), *Les meilleurs auteurs français du XVI^e au XIX^e siècle. Morceaux choisis de prose et de vers classés d'après les genres littéraires*, Paris, Delagrave.
- BONI M., DUMONTET J., FLEURY S., GARREAU M. et GUILLEMARD C. (1997), *Français BEP*, Paris, Foucher.
- BONI M., GUILLEMARD C., SENDRE-HAÏDAR M. et ZIANE N. (2002), *Français CAP*, Paris, Foucher.
- BORÉ C. alii (1999), *Lettres vives 3^{ème}*, Paris, Hachette.
- BOUCLEY A. et GARINOT L. (1912), *Textes choisis d'explication française. Garçons : classes de 6^e et de 5^e. Jeunes Filles : 1^{re} Année secondaire*, Paris, Armand Colin.
- BOUILLOT V. (s. d. [1914 ?]), *Le français par les textes, Cours supérieur et complémentaire, Livre du maître*, Hachette, 9^{ème} édition. [2^{ème} édition : 1914, source BNF]
- BOUTHIER C., CAUCHE S. et VITRAC L. (1997), *Le français en BEP*, Paris, Nathan.
- BOUTHIER C., CHARLES R., JURGA A., PLANCHE J.-C. et WILLIAME C. (2000), *Français. Première professionnelle. Bac Pro*, Paris, Nathan.
- BOUTHIER C., LARAT C., PLANCHE J.-C. et WILLIAME C. (2002), *Français. BEP seconde professionnelle et terminale*, Paris, Nathan, 2002.

- BOUTHIER C., LIÉVREMONE P., LUCCINI-MONTIEL G., PIONNIER J., GÉRARD S., LOUSTALOT M., NIOGRET M., RICHARDET C. et WALD LASOWSKI P. (1988), *Lectures suivies. XVIII^e, XIX^e, XX^e. BEPI*, Paris, Nathan.
- BRAUNTSCHVIG M. (1921/1955), *Notre littérature étudiée dans les textes. II. Le XVIII^e et le XIX^e siècle*, Paris, Armand Colin.
- BRINDEJONC M.-C., FLAMMANT T., GAUDIN J., HÉBERT V., MOMMÉJA D., PAUMIER H., et PUYGRENIER-RENAULT J. (2000), *Français 6^e*, Paris, Magnard.
- BRUNEL P. et alii (1970), *Lire et s'exprimer 5^{ème}*, Paris, Nathan.
- BRUNEL P. et alii (1971), *Lire et s'exprimer 4^{ème}*, Paris, Nathan.
- BRUNEL P. et alii (1972), *Lire et s'exprimer 3^{ème}*, Paris, Nathan.
- BRUNEL P. et COUTY D. (collection) (1976), *Approches littéraires. 1. Les thèmes*, Paris, Bordas.
- BRUNEL P. et COUTY D. (collection) (1977), *Approches littéraires. 2. Les genres*, Paris, Bordas.
- BRUNEL P. et HUISMAN D. (1965), *Les auteurs français des classes terminales*, Paris, Nathan.
- BRUNEL P. et HUISMAN D. (1970), *Grands thèmes littéraires. Classes de premières et terminales*, Paris, Nathan.
- BRUNETIÈRE F. (dir.) (1900a), *Morceaux choisis de prose et de poésie du XVI^e au XIX^e siècle, Classe de seconde*, Paris, Delagrave.
- BRUNETIÈRE F. (dir.) (1900b), *Morceaux choisis de prose et de poésie du XVI^e au XIX^e siècle, Classe de rhétorique*, Paris, Delagrave.
- CAHEN A. (1907), *Morceaux choisis des auteurs français. XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles. Deuxième cycle. Prose*, Paris, Hachette.
- CALONNE M. et alii (2003), *CAP français*, Paris, Nathan.
- CALVET J. (1927), *Morceaux choisis et lecture expliquée. À l'usage des aspirants et aspirantes au brevet élémentaire*, Paris, J. de Gigord, 4^{ème} édition.
- CALVET J. (1935), *Morceaux choisis des auteurs français du X^e au XX^e siècle*, Paris, J. de Gigord.
- CAMPOLI C. (dir.) (1994), *Littérature du Moyen Âge au XX^e siècle*, Paris, Hachette.
- CANTILLON A. et alii (1990), *Lettres vives 6^e*, Paris, Hachette.
- CARPENTIER L. (dir.) (2004), *Lettres et langue 2^e*, Paris, Hachette.
- CARPENTIER L. (dir.) (2005), *Lettres et langue 1^{re}*, Paris, Hachette.
- CASTEX P.-G. et SURER P. (1966), *Manuel des études littéraires françaises. XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- CAYROU G. (dir.) (1954), *Le français en 5^e*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition.
- CHAPPON G. (1958), *Le français expliqué. Lycées et Collèges. Cours complémentaires. Enseignement technique. Classe de quatrième*, Paris, Hatier.
- CHAPPON G. et VAUQUELIN R. (1963a), *Le français expliqué, classes de quatrième*, Paris, Hatier.
- CHAPPON G. et VAUQUELIN R. (1963b), *Le français expliqué, classes de troisième*, Paris, Hatier.
- CHASSANG A. et SENNINGER Ch. (1966), *Recueil de textes littéraires français. XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P. (1927), *Les textes français. XIX^e siècle. Classes de troisième, seconde et première*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1956), *Les nouveaux textes français, classes de sixième*, Paris, Hachette.

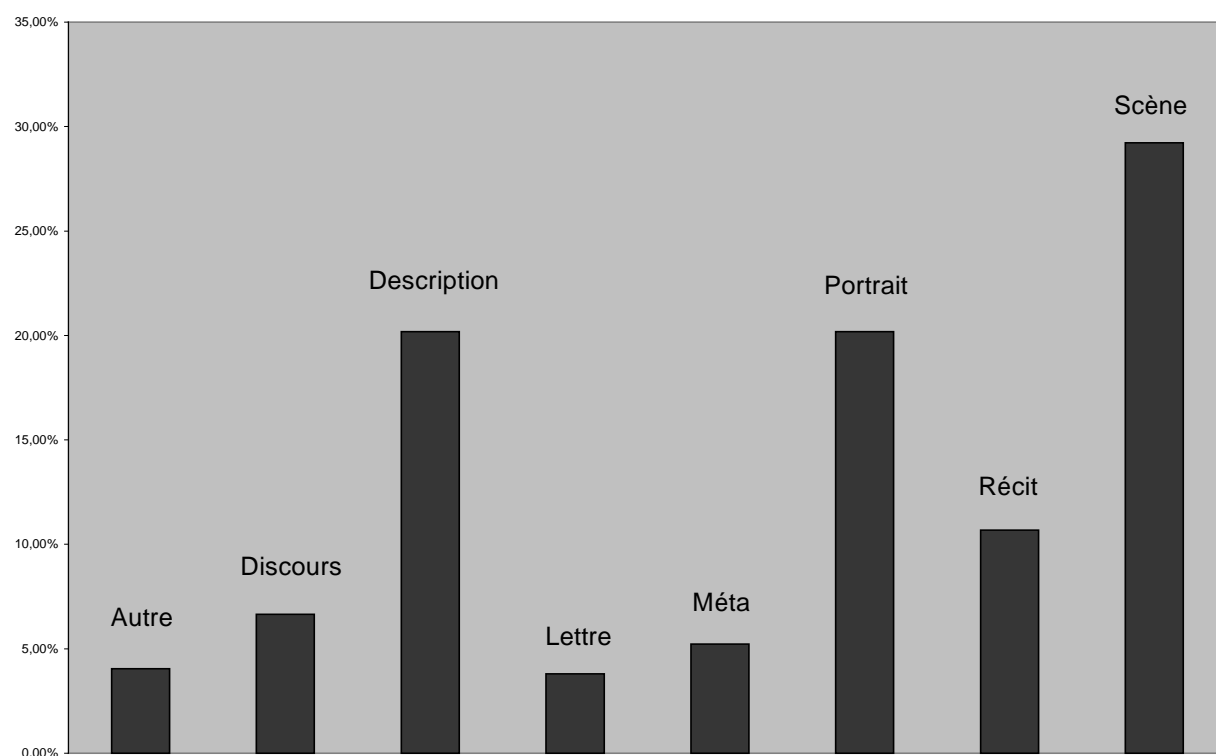
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1960), *Les nouveaux textes français, classes de cinquième*, Paris, Hachette.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1963), *Les nouveaux textes français, classes de troisième*, Paris, Hachette.
- CLARAC P. (collection) (1960), *La classe de français, Le XIXe siècle*, Paris, Belin.
- COLMEZ F. (dir.) (1987), *Français 5^{ème}*, Paris, Bordas.
- COLMEZ F. (dir.) (1996), *Français 6^e*, Paris, Bordas.
- DAMAS X. (dir.) (2006), *Terres littéraires. Français 2^{de}*, Paris, Hatier.
- DAVID M., GOUTET R. et LONGAUD F. (1963), *Auteurs 3^e*, Paris, Nathan.
- DÉCOTE G. et DUBOSCLARD J. (dir.) (1988), *XIX^e siècle. Itinéraires littéraires*, Paris, Hatier.
- DELANNOY-POILVÉ C., BERLIOZ-FAYOLLE M., FABRE N., LE GUILLERM L. et SEBAL C. (2000), *Français 2^e professionnelle et term. BEP*, Paris, Belin.
- DELFOSE F. et MICHONNEAU B. (2002), *CAP Français*, Paris, Hachette.
- DESAINTEGHISLAIN C., MORISSET C., POUZALGUES-DAMON E., ROSENBERG P., VANHAMME D. et WALD LASOWSKI P. (1995), *Français. Littérature et méthodes. Classes des lycées*, Paris, Nathan.
- DESCAZAUX P. (1966), *Lire. 5^{ème}*, Paris, Bordas.
- DES GRANGES Ch.-M. (1920), *Morceaux choisis des auteurs français du Moyen âge à nos jours. Classes de lettres. 2^e cycle*, Paris, Hatier, 14^e édition.
- DES GRANGES Ch.-M. (1936), *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours préparés en vue de la lecture expliquée. Classes de grammaire*, Paris, Hatier, édition revue et augmentée.
- DES GRANGES Ch.-M. et CHARRIER (1920), *La littérature (lecture et récitation) au brevet élémentaire et au concours d'admission dans les écoles normales*, Paris, Hatier, 2^{ème} édition revue et corrigée.
- DUCROS L. (1893), *Morceaux choisis des prosateurs et des poètes français depuis la formation de la langue jusqu'à nos jours. Cours supérieur*, Paris, Librairie classique de F.-E. André-Guédon.
- DUCROS L. (1897), *Morceaux choisis des prosateurs et poètes français depuis le XVIIe jusqu'à nos jours, Cours moyen à l'usage des classes de grammaire (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) de l'enseignement secondaire moderne, des écoles normales primaires, de l'enseignement primaire supérieur et des cours secondaires de jeunes filles*, Paris, Librairie classique de F.-E. André-Guédon.
- DURAND J.-P. et NÈGRE J. (1991), *Français textes et méthodes. Bac Pro*, Paris Delagrave.
- GARRIGUE A. (dir.) (1997), *Textes et regards 5^e*, Paris, Magnard.
- GARRIGUE A. (dir.) (1998), *Textes et regards 4^e*, Paris, Magnard.
- GRISOT M. (1881), *Morceaux choisis d'auteurs français, classe de cinquième*, Paris, Belin.
- GUERNIER M.-C. (2005), *Français BEP seconde et terminale*, Paris, Foucher.
- J.M.J.A. de Nantes (1906), *Littérature française*, Paris, Librairie Vve Ch. Poussielgue, 14^{ème} édition.
- JORDY J. (dir.) (2002), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- JORDY J. (dir.) (2007), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- KELLE M. (1998), *Parcours littéraires du XVI^e au XX^e siècle. Français. Seconde Première*, Paris, Delagrave.
- LABBÉ J. (1906), *Morceaux choisis de littérature française, Premier cycle*, Paris, Belin, 9^{ème} édition.
- LACAN F.-R. et VIEITEZ M.-J. (2006), *Français CAP*, Paris, Hachette.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1956), *Français. Classe de 4^{ème}*, Paris, Bordas.

- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1960), *Français. Classe de 3^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1962), *Français. Classe de 5^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1963), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1967), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1969), *XIX^e siècle. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.
- LAGARDE A. et MICHARD L. (collection) (1974), *Français. Classe de 6^{ème}*, Paris, Bordas.
- LANCREY JAVAL R. (dir.) (2001), *Des textes à l'œuvre. Français 1^{ère}*, Paris, Hachette.
- LANCREY JAVAL R. (dir.) (2004), *Littérature seconde*, Paris, Hachette.
- LANDAT J.-C. et alii (2001), *Français Bac Pro seconde et terminale*, Paris, Hachette.
- LANDAT J.-C. et alii (2006), *Français Bac Pro seconde et terminale*, Paris, Hachette.
- LANGLOIS P. et MAREUIL A. (1966), *Textes pour la lecture et l'explication, 4^{ème}*, Paris, Hatier.
- MARCOU F.-L. (1884), *Morceaux choisis des classiques français (XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles) à l'usage des classes de sixième, cinquième et quatrième*. *Prosateurs* (2^e édition), Paris, Garnier Frères.
- MARCOU F.-L. (1905), *Morceaux choisis des classiques français des XVI^e, XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles à l'usage du II^e cycle de l'enseignement secondaire (classes de seconde et de première)*. *Prosateurs* (21^e édition refondue, augmentée et accompagnée de notes nouvelles), Paris, Garnier Frères.
- MARTIN J. (1956), *Auteurs français. Textes pour la lecture et l'explication. Classes de cinquième*, Paris, Masson.
- MARTIN J. et BORROT A. (1963), *Auteurs français, Classes de troisième*, Paris, Masson.
- MIRONNEAU A. et ROYER E. (1922), *Lectures expliquées. Écoles Primaires Supérieures*, Paris, Armand Colin.
- MITTERAND H. (dir.) (1975), *Littérature et langage (volume 3 : Le roman, le récit non romanesque, le cinéma)*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1975), *Textes et activités de français, 5^{ème}*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1976), *Textes et activités de français, 4^{ème}*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1977), *Textes et activités de français, 3^{ème}*, Paris, Nathan.
- MITTERAND H. (dir.) (1986), *Littérature. Textes et documents. XIX^e siècle*, Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et PAGÈS-PINDON J. (1990), *Les textes littéraires au lycée*, Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1995), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 2^e*, Paris, Nathan.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1996), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. 1^{re}*, Paris, Nathan.
- PELLISSIER G. et BAURET M^{elle} (1924), *Morceaux choisis du XVI^e au XX^e siècle. Cours moyen. Enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, Delagrave.
- PORTAL M^{me}, LE NOANE M^{elle} et LEROY E. (1950), *Le français dans les centres et écoles d'apprentissage. Deuxième et troisième années (filles)*, Paris, Delagrave.
- PRAT M.-H. et AVIÉRINOS M. (dir.) (1997), *Littérature tome 2. XIX^e et XX^e siècles*, Paris, Bordas.
- RAGON E. (1934), *Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français depuis les origines de la langue jusqu'à nos jours. Cours moyen*, Paris, J. de Gigord.
- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1996), *Français. Lectures et expression. 6^e*, Paris, Belin.
- RENARD A., BEYLIER M., CONTE-JANSEN D. et RENARD D. (1997), *Français. Lectures et expression. 5^e*, Paris, Belin.
- RÉUNION DE PROFESSEURS (1962), *Notre livre de français. Classe de 5^e*, Paris, Ligel.

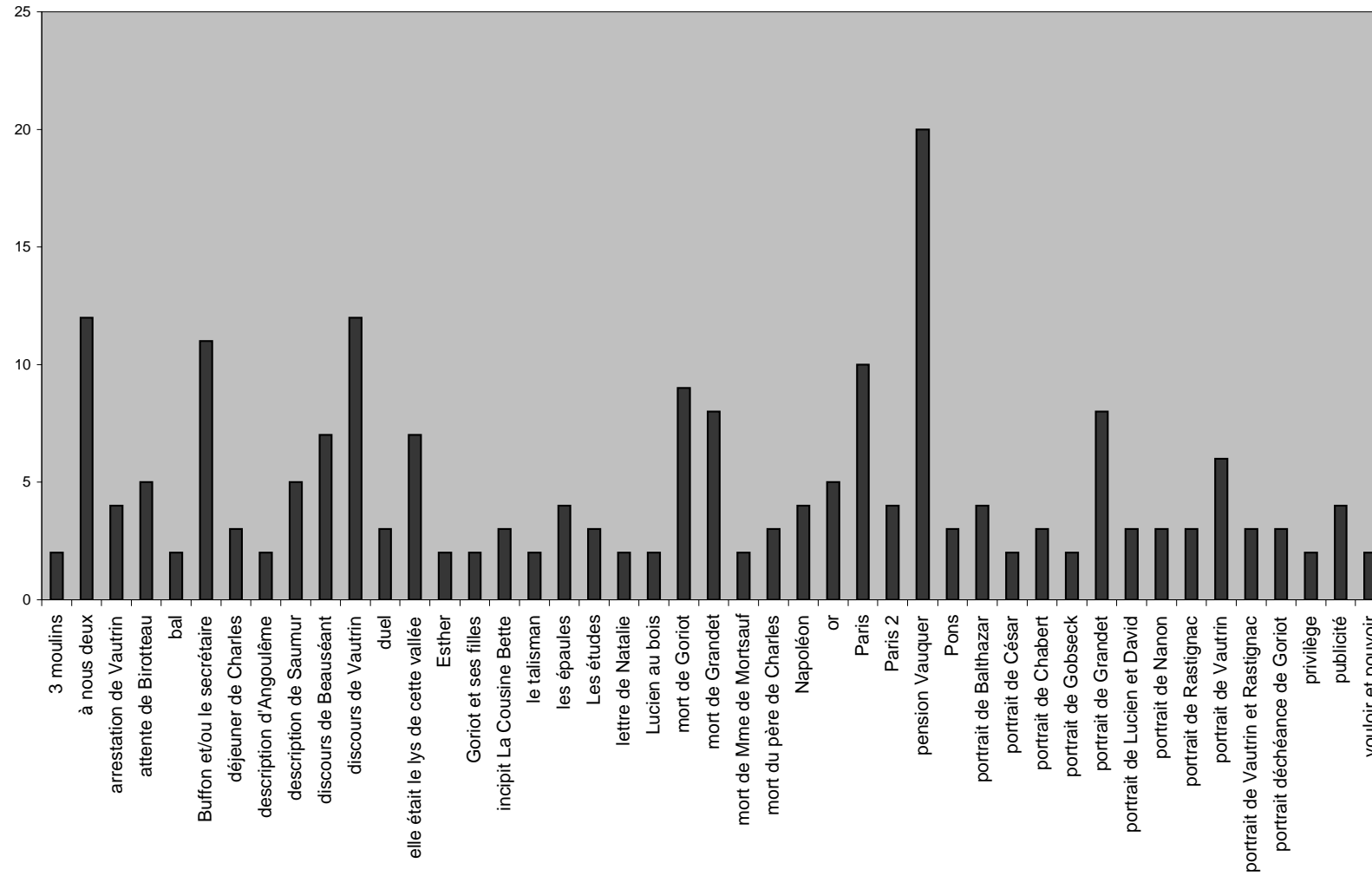
- RINCÉ D. (1980), *XIX^e siècle. Textes français et histoire littéraire. Classes des lycées*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2000), *Français 2^{de}. Textes analyse littéraire et expression*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2001), *Français 1^{re}. Textes analyse littéraire et expression*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2005), *Français Littérature 1^{re}*, Paris, Nathan.
- SABBAH H. (dir.) (1996), *Littérature 1^{re}. Textes et méthodes*, Paris, Hatier.
- SABBAH H. (dir.) (2000), *Littérature 2^{de}. Textes et séquences*, Paris, Hatier.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (1998), *Textes et méthodes. Français 4^e*, Paris, Nathan.
- SCULFORT M.-F. (dir.) (1999), *Textes et méthodes. Français 3^e*, Paris, Nathan.
- SENDRE M. et alii (1993), *Français BEP seconde professionnelle*, Paris, Foucher.
- SENDRE M. et alii (1994), *Français BEP terminale professionnelle*, Paris, Foucher.
- SENDRE-HAÏDAR M., GLORIEUX J., HOPPENOT E. et RIPOCHE L. (1999), *Français dossiers, Bac Pro première et terminale*, Paris, Foucher.
- SENDRE-HAÏDAR M. et alii (2001), *Français BEP seconde professionnelle et terminale*, Paris, Foucher.
- SENDRE-HAÏDAR M. et alii (2004), *Français Bac Pro seconde professionnelle et terminale*, Paris, Foucher.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1939), *Les auteurs du nouveau programme, Les trois années réunies pour les cours complémentaires et la préparation du BE*, Nathan.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1950), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de quatrième des Lycées et des Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan, 14^e édition.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1952), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de cinquième des Lycées et des Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan, 19^e édition.
- SOUCHÉ A., DAVID M. et LAMAISON J. (1957), *Les auteurs du nouveau programme. Classe de 6^e des Lycées et des Collèges et des Cours Complémentaires*, Paris, Nathan.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., REBMEISTER B. et SERIN-MOYAL (1999), *Français 3^{ème}. Textes et séquences*, Paris, Delagrave.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., REBMEISTER B. et SERIN-MOYAL (2001), *Français 1^e. Textes, genres et registres*, Paris, Delagrave.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., CHATELIN D., REBMEISTER B., SERIN-MOYAL et SERRE-FLORSHEIM D. (2002), *Français 4^{ème}. Textes et séquences*, Paris, Delagrave.
- STISSI D., ALLARDI J.-B., ARNAUD M., BIDAULT J., CHATELIN D., REBMEISTER B., SERIN-MOYAL et SERRE-FLORSHEIM D. (2004), *Français 2^{de}. Textes, genres et registres*, Paris, Delagrave.
- TEXIER L. et PEYREGNE L. (1935), *Textes choisis pour l'apprentissage de la langue et de la composition française. Écrivains français des XIX^e et XX^e siècles. Enseignement technique. Enseignement primaire supérieur*, Paris, Aubier-Montaigne.
- TORREGROSA F. (dir.) (2004), *Français CAP*, Paris, Magnard.
- TOUTEY E. (1922), *Morceaux choisis des classiques français, Lectures primaires. Cours supérieur et complémentaire, Brevet élémentaire*, Hachette.
- VALETTE B. et alii (1989), *Anthologie de la littérature française*, Paris, Nathan.
- WALD LASOWSKI P. et alii (1992), *Français Bac Pro classes de premières*, Paris, Nathan.
- WEVER Ch. (1924), *Textes français. Lectures et expositions à l'usage des 1^{re}, 2^e et 3^e années de l'enseignement primaire supérieur*, Paris, Masson et Cie, sixième édition.
- WINTER G. (dir.) (2000), *Français. Seconde*, Paris, Bréal.
- WINTER G. (dir.) (2001), *Français. Première. Toutes séries*, Paris, Bréal.

Annexe 28. Graphiques concernant le corpus d'extraits balzaciens

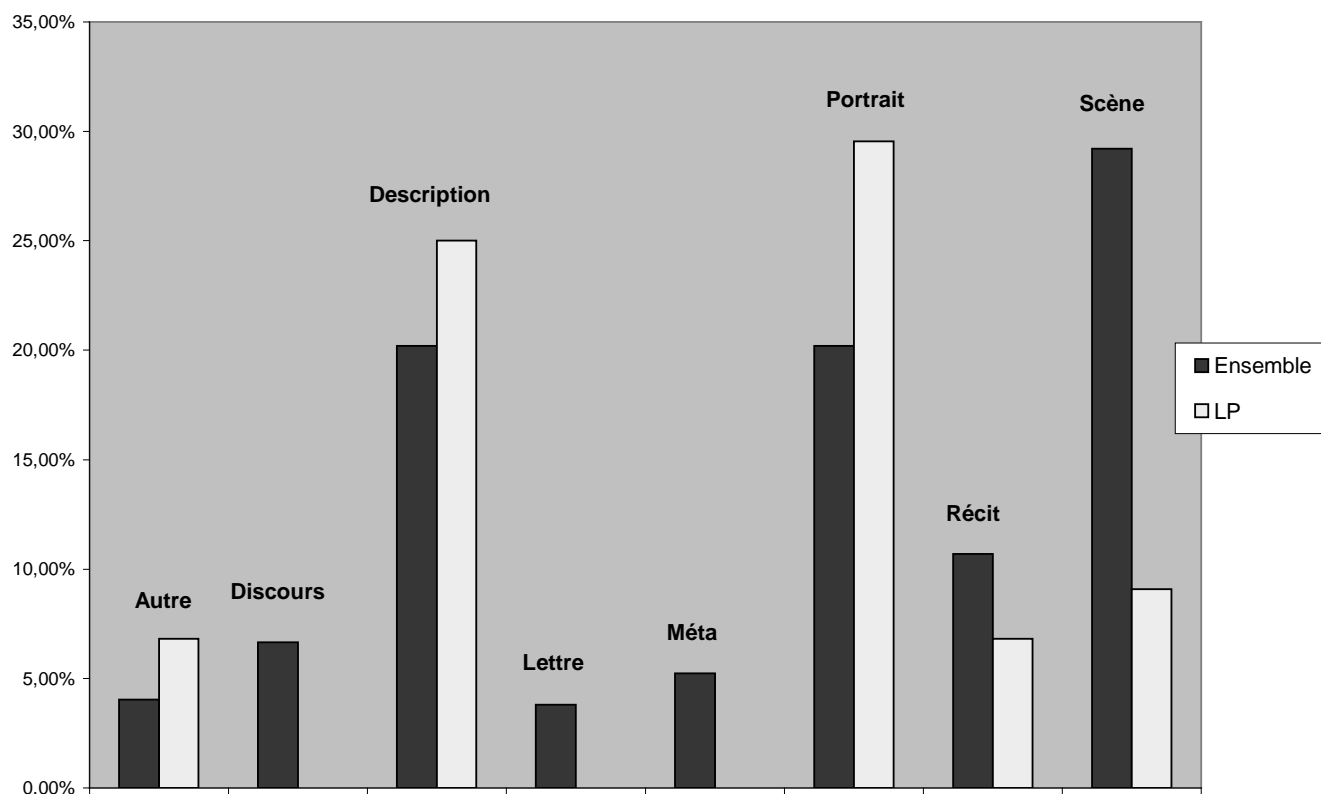
Graphique 1. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus d'extraits



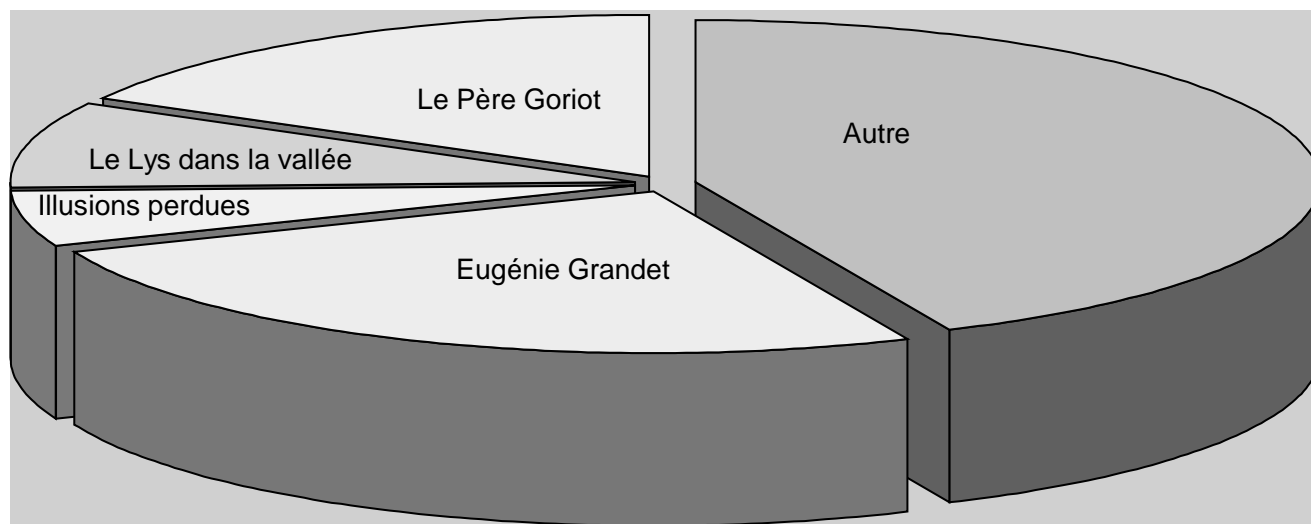
Graphique 2. Les passages récurrents dans l'ensemble du corpus d'extraits



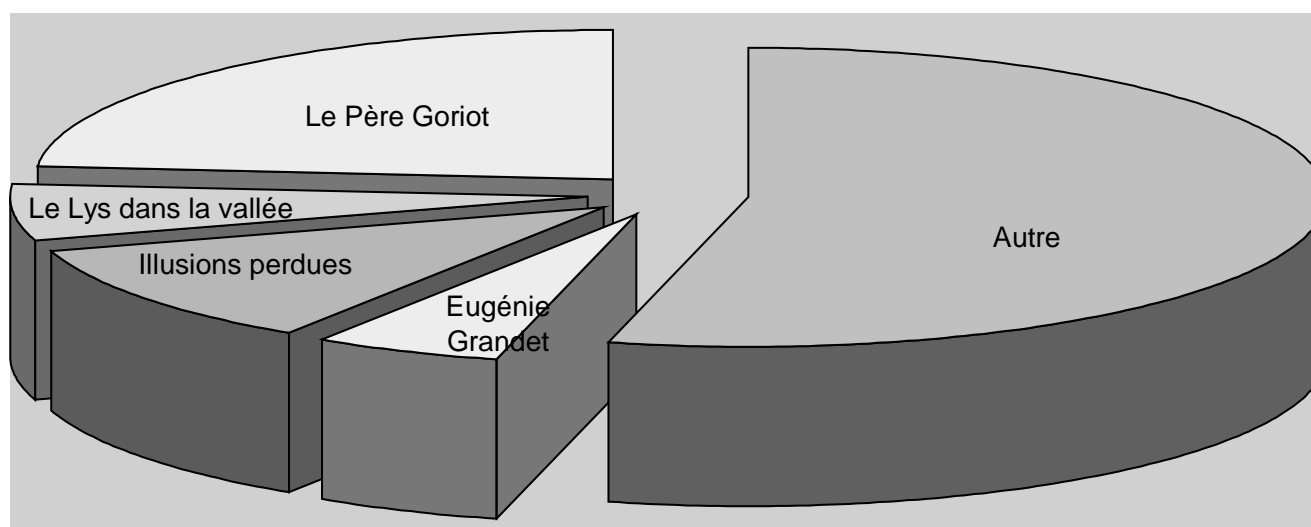
Graphique 3. Les types d'extraits dans l'ensemble du corpus et dans les manuels des sections professionnelles : comparaison



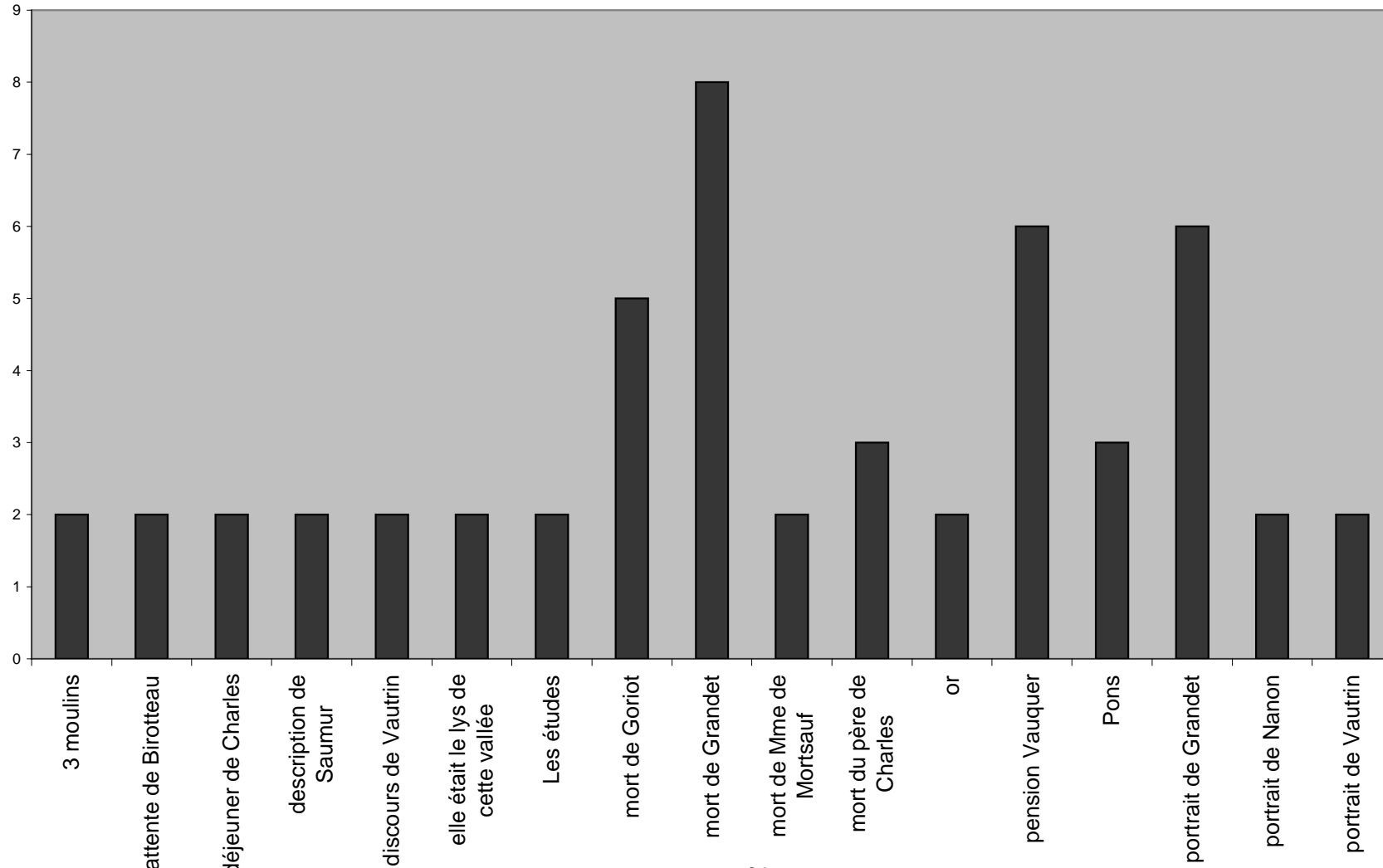
Graphique 4. Part dans l'ensemble du corpus des quatre œuvres les plus représentées avant 1970



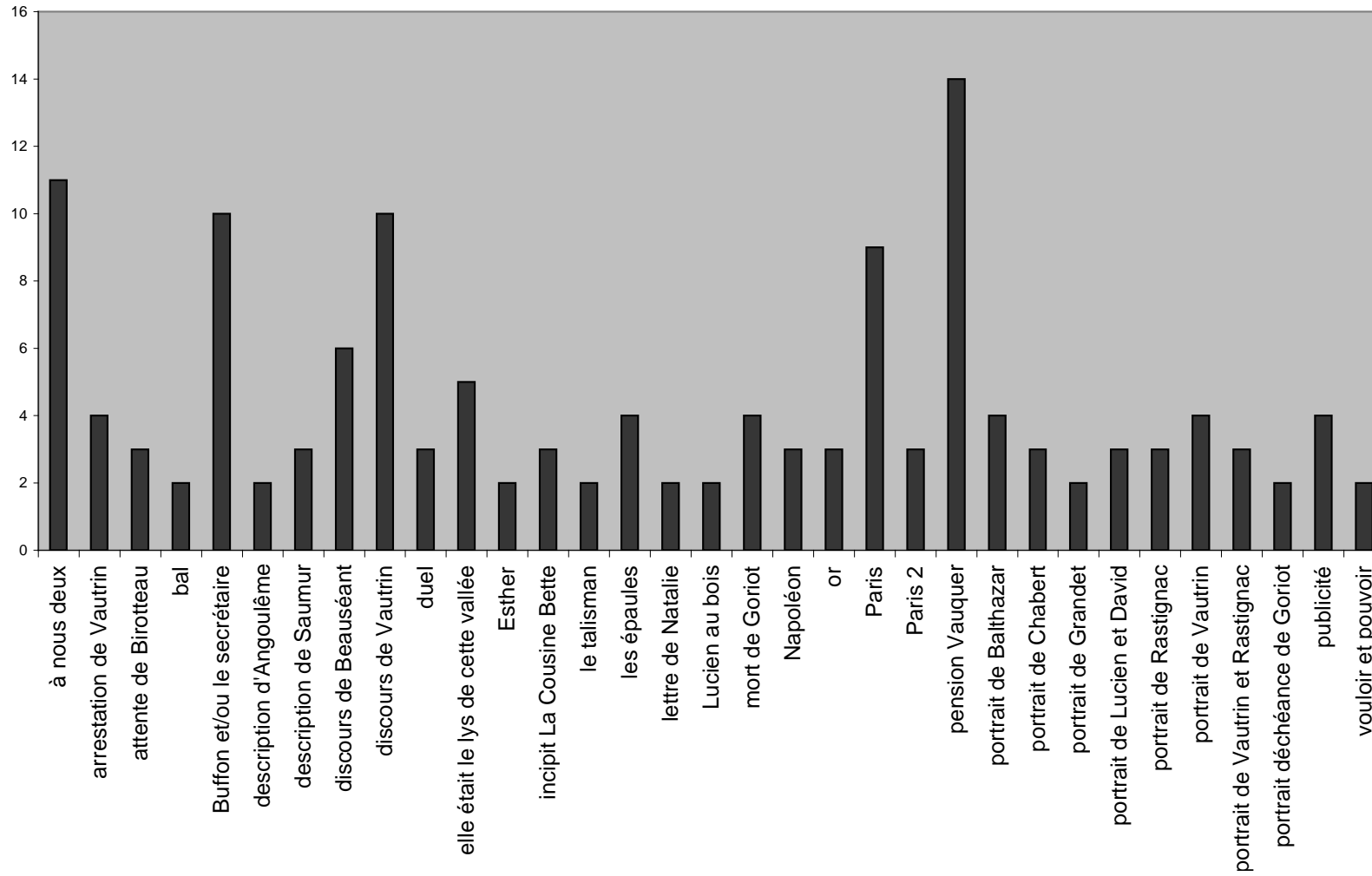
Graphique 5. Part dans l'ensemble du corpus des quatre œuvres les plus représentées après 1970



Graphique 6. : les passages récurrents avant 1970



Graphique 7. : les passages récurrents après 1970



8. Tableau de répartition des œuvres selon le lieu d'enseignement

[Pour plus de lisibilité du tableau, j'enlève les œuvres pour lesquelles on ne trouve qu'un seul extrait dans l'ensemble du corpus.]

Titre de l'œuvre	Lieu d'enseignement			
	Niveau collège	LEGT	LP	Total
Avant-Propos		17		17
<i>Béatrix</i>		2		2
<i>César Birotteau</i>	3	11	2	16
<i>Correspondance</i>	1	10		11
<i>Eugénie Grandet</i>	29	16	3	48
<i>Facino Cane</i>		3		3
<i>Ferragus</i>	1	5	1	7
<i>Gobseck</i>		2		2
<i>Illusions perdues</i>		35	5	40
<i>La Cousine Bette</i>		15	2	17
<i>La Duchesse de Langeais</i>		3		3
<i>La Femme de 30 ans</i>		6		6
<i>La Fille aux yeux d'or</i>		11		11
<i>La Maison du Chat qui pelote</i>	1	2		3
<i>La Maison Nucingen</i>		4		4
<i>La Peau de chagrin</i>		14	1	15
<i>La Rabouilleuse</i>	2		1	3
<i>La Recherche de l'absolu</i>		9		9
<i>Le Cabinet des antiques</i>		2		2
<i>Le Chef-d'œuvre inconnu</i>		4		4
<i>Le Colonel Chabert</i>		6	2	8
<i>Le Cousin Pons</i>	3	4	1	8
<i>Le Curé de Tours</i>		1	1	2
<i>Le Lys dans la vallée</i>	7	21	1	29
<i>Le Médecin de campagne</i>	3	5	1	9
<i>Le Père Goriot</i>	5	78	8	91
<i>Les Chouans</i>	3	2	2	7
<i>Les Employés</i>	1	1		2
<i>Les Paysans</i>		3		3
<i>Louis Lambert</i>	1	4		5
<i>Mémoires de deux jeunes mariées</i>		4		4
<i>Pierrette</i>	3			3
<i>Splendeurs et misères des courtisanes</i>		7		7
<i>Une Ténébreuse Affaire</i>		2		2

Annexe 29. Mort de Goriot : Comparaison entre la version *princeps* et la *variante* scolaire de Braunschvig

[Je mets en gras et entre crochets les coupes que fait Braunschvig (1921/1955)]

- Allons, lui dit Eugène, recouchez-vous, mon bon père Goriot, je vais leur écrire. Aussitôt que Bianchon sera de retour, j'irai si elles ne viennent pas.

- Si elles ne viennent pas ? répéta le vieillard en sanglotant. Mais je serai mort, mort dans un accès de rage, de rage ! La rage me gagne ! En ce moment, je vois ma vie entière. Je suis dupe ! elles ne m'aiment pas, elles ne m'ont jamais aimé ! cela est clair. Si elles ne sont pas venues, elles ne viendront pas. Plus elles auront tardé, moins elles se décideront à me faire cette joie. Je les connais. Elles n'ont jamais su rien deviner de mes chagrins, de mes douleurs, de mes besoins, elles ne devineront pas plus ma mort ; elles ne sont seulement pas dans le secret de ma tendresse. **[Oui, je le vois, pour elles, l'habitude de m'ouvrir les entrailles a ôté du prix à tout ce que je faisais. Elles auraient demandé à me crever les yeux, je leur aurais dit : « Crevez-les ! » Je suis trop bête. Elles croient que tous les pères sont comme le leur. Il faut toujours se faire valoir. Leurs enfants me vengeront. Mais c'est dans leur intérêt de venir ici. Prévenez-les donc qu'elles compromettent leur agonie. Elles commettent tous les crimes en un seul.]** Mais allez donc, dites-leur donc que, ne pas venir, c'est un parricide ! Elles en ont assez commis sans ajouter celui-là. Criez donc comme moi : « Hé, Nasie ! hé, Delphine ! venez à votre père qui a été si bon pour vous et qui souffre ! » Rien, personne ! Mourrai-je donc comme un chien ? Voilà ma récompense, l'abandon. Ce sont des infâmes, des scélérates ; je les abomine, je les maudis ; je me relèverai, la nuit, de mon cercueil pour les remaudire, car, enfin, mes amis, ai-je tort ? elles se conduisent bien mal ! hein ? Qu'est-ce que je dis ? Ne m'avez-vous pas averti que Delphine est là ? C'est la meilleure des deux. Vous êtes mon fils, Eugène, vous ! aimez-la, soyez un père pour elle. L'autre est bien malheureuse. Et leurs fortunes ! Ah, mon Dieu ! J'expire, je souffre un peu trop ! Coupez-moi la tête, laissez-moi seulement le cœur.

- Christophe, allez chercher Bianchon, s'écria Eugène épouvanté du caractère que prenaient les plaintes et les cris du vieillard, et ramenez-moi un cabriolet.

- Je vais aller chercher vos filles, mon bon père Goriot, je vous les ramènerai.

- De force, de force ! Demandez la garde, la ligne, tout ! tout, dit-il en jetant à Eugène un dernier regard où brilla la raison. Dites au gouvernement, au procureur du roi, qu'on me les amène, je le veux !

- Mais vous les avez maudites.

- Qui est-ce qui a dit cela ? répondit le vieillard stupéfait. Vous savez bien que je les aime, je les adore ! Je suis guéri si je les vois... Allez, mon bon voisin, mon cher enfant, allez, vous êtes bon, vous ; je voudrais vous remercier, mais je n'ai rien à vous donner que les bénédictions d'un mourant. **[Ah ! je voudrais au moins voir Delphine pour lui dire de m'acquitter envers vous. Si l'autre ne peut pas, amenez-moi celle-là. Dites-lui que vous ne l'aimerez plus si elle ne veut pas venir. Elle vous aime tant qu'elle viendra.]** À boire, les entrailles me brûlent ! Mettez-moi quelque chose sur la tête. La main de mes filles, ça me sauverait, je le sens... **[Mon Dieu ! qui refera leurs fortunes si je m'en vais ? Je veux aller à Odessa pour elles, à Odessa, y faire des pâtes.]**

- Buvez ceci, dit Eugène en soulevant le moribond et le prenant dans son bras gauche tandis que de l'autre il tenait une tasse pleine de tisane.

- Vous devez aimer votre père et votre mère, vous ! dit le vieillard en serrant de ses mains défaillantes la main d'Eugène. Comprenez-vous que je vais mourir sans les voir, mes filles ? Avoir soif toujours, et ne jamais boire, voilà comment j'ai vécu depuis dix ans... Mes deux gendres ont tué mes filles. Oui, je n'ai plus eu de filles après qu'elles ont été mariées. Pères, dites aux chambres de faire une loi sur le mariage ! Enfin, ne mariez pas vos filles si vous les aimez. **[Le gendre est un scélérat qui gâte tout chez une fille, il souille tout. Plus de mariages ! C'est ce qui nous enlève nos filles, et nous ne les avons plus quand nous mourons. Faites une loi sur la mort des pères.]** C'est épouvantable, ceci ! Vengeance ! Ce sont mes gendres qui les empêchent de venir. Tuez-les ! À mort le Restaud, à mort l'Alsacien, ce sont mes assassins ! La mort ou mes filles ! Ah ! c'est fini, je meurs sans elles ! Elles ! Nasie, Fifine, allons, venez donc ! Votre papa sort...

- Mon bon père Goriot, calmez-vous, voyons, restez tranquille, ne vous agitez pas, ne pensez pas.

- Ne pas les voir, voilà l'agonie !

- Vous allez les voir.

- Vrai ! cria le vieillard égaré. Oh ! les voir ! je vais les voir, entendre leur voix. Je mourrai heureux. Eh bien ! oui, je ne demande plus à vivre, je n'y tenais plus, mes peines allaient croissant. Mais les voir, toucher leurs robes, ah ! rien que leurs robes, c'est bien peu ; mais que je sente quelque chose d'elles ! Faites-moi prendre les cheveux... veux...

Il tomba la tête sur l'oreiller comme s'il recevait un coup de massue. Ses mains s'agitèrent sur la couverture comme pour prendre les cheveux de ses filles.

- Je les bénis, dit-il en faisant un effort, bénis.

Annexe 30. Les trois moulins (extrait du *Lys dans la vallée*)

Figurez-vous trois moulins posés parmi des îles gracieusement découpées, couronnées de quelques bouquets d'arbres au milieu d'une prairie d'eau ; quel autre nom donner à ces végétations aquatiques, si vivaces, si bien colorées, qui tapissent la rivière, surgissent au-dessus, ondulent avec elle, se laissent aller à ses caprices et se plient aux tempêtes de la rivière fouettée par la roue des moulins. Çà et là, s'élèvent des masses de gravier sur lesquelles l'eau se brise en y formant des franges où reluit le soleil. Les amaryllis, le nénuphar, le lys d'eau, les joncs, les flox décorent les rives de leurs magnifiques tapisseries. Un pont tremblant composé de poutrelles pourries, dont les piles sont couvertes de fleurs, dont les garde-fous plantés d'herbes vivaces et de mousses veloutées se penchent sur la rivière et ne tombent point ; des barques usées, des filets de pêcheurs, le chant monotone d'un berger, les canards qui voguaient entre les îles ou s'épluchaient sur le jard (nom du gros sable que charrie la Loire) ; des garçons meuniers, le bonnet sur l'oreille, occupés à charger leurs mulets ; chacun de ces détails rendait cette scène d'une naïveté surprenante. Imaginez au delà du pont deux ou trois fermes, un colombier, des tourterelles, une trentaine de mesures séparées par des jardins, par des haies de chèvrefeuilles, de jasmins et de clématites ; puis du fumier fleuri devant toutes les portes, des poules et des coqs par les chemins : voilà le village du Pont-de-Ruan, joli village surmonté d'une vieille église pleine de caractère, une église du temps des croisades, et comme les peintres en cherchent pour leurs tableaux. Encadrez le tout de noyers antiques, de jeunes peupliers aux feuilles d'or pâle, mettez de gracieuses fabriques au milieu des longues prairies où l'œil se perd sous un ciel chaud et vapoureux, vous aurez une idée d'un des mille points de vue de ce beau pays.

Annexe 31. Sujets de l'EAF. 2002-2005. Écriture d'invention

2002

1. Série L. Sujet national. (la poésie) :

Après la lecture de ce corpus, un des poèmes vous paraît correspondre plus particulièrement à ce que vous appréciez dans la poésie. Vous l'adressez à une revue de poésie et dans votre lettre d'accompagnement vous en défendez l'intérêt par rapport à d'autres types de poèmes. Vous rédigez cette lettre.

2. Séries S-ES. Sujet national. (convaincre, persuader, délibérer) :

Dans l'extrait de *La guerre de Troie n'aura pas lieu*, Andromaque expose le point de vue des femmes et les raisons pour lesquelles elles condamnent la guerre.

Écrivez un dialogue théâtral dans lequel Hector, l'époux d'Andromaque, expose le point de vue des hommes et les raisons pour lesquelles lui aussi condamne la guerre. Il s'adresse à son père Priam en présence d'Andromaque... [Ces deux personnages interviendront nécessairement dans la scène théâtrale].

3. Séries technologiques. Sujet national. (le théâtre) :

Vous écrirez un dialogue de comédie dans lequel un Monsieur Jourdain contemporain se vante devant un ami d'un savoir récemment acquis. Vous pourrez utiliser certains procédés comiques présents dans les textes du corpus. Vous veillerez à employer un niveau de langue approprié aux personnages et à la situation.

4. Série L (Réécritures)

Vous avez assisté à un concert ou à un spectacle qui vous a profondément marqué. Vous en faites le compte rendu pour un journal local en insistant sur les circonstances de l'événement, sur son déroulement et sur l'effet qu'il a produit sur vous.

5. Séries S-ES (Convaincre, persuader, délibérer) :

En vous adressant au lecteur, vous ferez la préface d'un livre qui vous a marqué.

6. Séries technologiques (le biographique)

Un(e) artiste est invité(e) par un animateur de radio ou de télévision pour évoquer sa vie privée. Cet(te) artiste lui écrit une lettre pour expliquer pourquoi il (elle) accepte ou refuse de parler de lui-même (d'elle-même). Vous rédigerez cette lettre.

2003

7. Série L. Sujet national. (réécritures) :

« Ayant surmonté ces faiblesses, mon domicile et mon ameublement étant établis aussi bien que possible, je commençai mon journal dont je vais vous donner la copie », dit le Robinson de Daniel Defoe. (Texte A)

Vous rédigerez deux ou trois pages de ce journal dans lesquelles Robinson Crusoé, à partir des événements de sa vie quotidienne sur l'île, réfléchit à la condition de tout naufragé. Vous pourrez utiliser librement les indications données par les textes du corpus. Vous pourrez également avoir recours à des éléments que vous imaginerez.

8. Séries S-ES. Sujet national. (le biographique) :

Loti est allé à Stamboul « remuer toute cette cendre... » (dans « Eh bien ! [...] cette cendre. ») à la recherche d’Aziyadé, sans aucun résultat. Vous rédigerez l’extrait du journal de voyage qu’il a pu écrire sur le bateau du retour, en confrontant ses rêves à la réalité.

9. Séries technologiques. Sujet national. (la poésie) :

Vous êtes chargé(e) par votre professeur de français de constituer une anthologie qui rassemblera les poèmes que vous préférez. En préface à ce recueil, dans lequel figureront entre autres les poèmes du corpus, vous écrivez un texte qui présente vos choix et ce qui les a guidés. Vous aurez en particulier pour objectif de faire partager à vos camarades de classe votre conviction que lire, ou éventuellement écrire, des poèmes peut apporter des remèdes aux maux de la vie.

10. Toutes séries. Sujet de secours (Bordeaux) (la poésie)

Deux lecteurs débattent de leurs goûts en matière de poésie. Chacun défend un poème de ce corpus, l’un penchant pour les formes anciennes, l’autre pour des formes nouvelles. Vous rédigerez leur dialogue en veillant à y intégrer des exemples précis.

11. Session de septembre. Séries technologiques. (Convaincre, persuader, délibérer) :

Vous choisirez un contexte précis et, à la manière imagée des textes du corpus, vous rédigerez un récit en prose illustrant ce que vous pensez du pouvoir et se terminant par une moralité. Le document iconographique (annexe 1) peut, si vous le souhaitez, vous suggérer des pistes.

12. Nouvelle-Calédonie, juin 2003. S-ES. (la poésie)

Vous venez de découvrir un disque mettant en musique vos poèmes préférés. Dans une lettre adressée à la maison de disques, vous ferez part de votre enthousiasme ou de votre déception en justifiant votre point de vue et en vous référant à des textes précis.

13. Polynésie, septembre 2003. ES-S. (l’argumentation)

Deux interlocuteurs confrontent leur point de vue sur la littérature.

Pour l’un, toute œuvre littéraire, même si elle appartient au passé, parle aux hommes d’aujourd’hui. Pour l’autre, une œuvre littéraire ne peut être comprise et appréciée que par des lecteurs contemporains de l’auteur.

Indication complémentaire : vous veillerez à ce que les arguments se répondent et s’enchaînent en s’appuyant sur des exemples précis.

14. Amérique du Sud, novembre 2003. L. (le théâtre)

Une troupe de comédiens amateurs répète une scène de la pièce qu’ils travaillent. L’un des leurs occupe le rôle du metteur en scène. Il entre en conflit avec les autres comédiens. Sous la forme d’un dialogue théâtral, imaginez cette répétition.

15. Amérique du Sud, novembre 2003. ES-S. (le théâtre)

Vous êtes metteur en scène. Pour répondre à Ionesco, vous envoyez à un grand quotidien un article dans lequel vous défendez le droit des metteurs en scène à interpréter les pièces comme ils les ressentent et à prendre certaines libertés avec les indications scéniques s’ils le jugent nécessaires.

2004**16. Polynésie. ES-S. (la poésie)**

Vous écrirez un dialogue entre un interlocuteur qui pense que la poésie permet d'exprimer une expérience personnelle et un autre qui, au contraire, la critique en l'accusant d'être un travestissement, voire une trahison, de cette expérience.

17. Sujet national. S-ES (le théâtre) :

La comédie de *L'Avare* a été écrite et représentée en 1668. Il est question, dans la scène proposée, de costumes à la mode et d'autres qui sont démodés.

Un comédien et son metteur en scène s'opposent sur le choix des costumes à faire porter aujourd'hui aux personnages : faut-il, pour donner à la scène tout son comique, garder les habits suggérés par le texte de Molière ou leur préférer des vêtements plus modernes ?

Vous rédigerez leur dialogue.

18. Liban. ES-S (le théâtre)

Rédigez le monologue de Lépidus qui pourrait suivre la scène de Caligula.

19. Centres étrangers I. STT-STI (le théâtre)

Héroïne de *Rhinocéros*, Daisy, dont Bérenger est amoureux, exige qu'il change radicalement son mode de vie par amour pour elle.

Écrivez le monologue délibératif de Bérenger qui conduira à choisir entre ses sentiments et ses habitudes.

Vous soignerez la mise en forme, en vous inspirant des deux premiers documents. [monologue d'*Antony* de Dumas ; monologue de *Chatterton*, de Vigny]

20. Inde, avril 2004, STT-STI (le théâtre)

Deux lycéens ont étudié une pièce de théâtre, puis assisté à sa représentation ou à sa projection. Ils montrent sous la forme d'un dialogue argumenté qu'une représentation théâtrale peut modifier des impressions de lecture. Vous veillerez à utiliser un niveau de langue correct.

21. Amérique du Nord, ES-S.. (l'argumentation)

« Vous êtes donc heureux ? », demande le Roi Roger au pèlerin (l. 43). Dans un dialogue argumentatif commençant par une réplique du pèlerin : « Et vous ? », le roi défend sa conception du bonheur et tente de persuader son interlocuteur.

Vous composerez ce dialogue en appuyant la réflexion des deux personnages sur la situation du texte et sur votre culture personnelle.

22. Antilles-Guyane. ES-S. (l'argumentation)

Imaginez la réponse de l'homme au réquisitoire du juge dans le texte de *Cyrano de Bergerac*, sous la forme d'un plaidoyer en faveur de l'humanité.

23. Antilles-Guyane. STT-STI. (l'argumentation)

L'un de vos proches est sur le point de commettre une erreur grave. Dans une lettre, vous essayez de l'en dissuader, en ayant recours à une narration à valeur d'apologue.

En aucun cas vous ne signerez cette lettre.

24. Polynésie, STT-STI (argumentation)

Dans les premières lignes de son discours qui commémore, en 1958, la libération de Paris qui eut lieu en août 1944, André Malraux lance un appel à la jeunesse.

En tant que délégué du comité de vie lycéenne de votre établissement, vous avez l'occasion de vous adresser à une centaine de vos camarades. Vous prononcez un discours visant à convaincre votre auditoire de la nécessaire participation de la jeunesse au devoir de mémoire.

Votre texte devra présenter une progression argumentative cohérente, recourir à des procédés rhétoriques expressifs et variés. Vous pouvez vous inspirer de tout événement (international, national ou local), qui met en jeu le devoir de mémoire.

25. Sujet national. Séries technologiques (le biographique) :

Vous avez décidé d'écrire votre autobiographie et vous parlez de ce projet dans votre journal intime.

Vous rédigez deux passages de ce journal :

Dans le premier, vous expliquez pourquoi vous voulez vous lancer dans ce projet et vous indiquez quels seront vos choix d'écriture.

Dans le deuxième, vous mettez en œuvre vos choix d'écriture pour commencer votre autobiographie et évoquer un moment de votre vie.

(En aucun cas votre identité précise ne doit être mentionnée dans votre texte.)

26. Centres étrangers I. ES-S. (le biographique)

Relatez, en le développant, l'un des épisodes raconté par Tallemant des Réaux dans son premier paragraphe en imaginant que vous êtes La Fontaine, parlant ironiquement de lui-même.

27. Inde, avril 2004. ES-S. (le biographique)

En utilisant le matériau biographique des deux poèmes et des deux lettres, vous rédigerez un fragment de l'autobiographie envisagée par Baudelaire sous le titre de Mon cœur mis à nu.

Pour le registre, votre production devra tenir compte de l'indication donnée par le poète dans un extrait de lettre citée dans l'annexe : « Un grand livre [...] où j'entasserai toutes mes colères » ; pour le contenu, vous vous inspirerez de l'indication donnée par le biographe, Clément Borgal, dans la même annexe : « en réalité, la vie de Baudelaire a été prosaïque, voire banale ».

28. Sujet national. L (épistolaire) :

Rédigez à l'intention d'un écrivain contemporain que vous nommerez une lettre pour lui dire votre admiration pour une des œuvres que vous venez de lire. Vous écrirez ensuite un bref billet à un camarade pour commenter cette lettre. Vous pourrez vous inspirer plus particulièrement des textes A et B du corpus.

N.B. Vous ne signerez pas cette lettre.

29. Centres étrangers I. L. (l'épistolaire)

Bien des années après la Première Guerre mondiale, l'un des jeunes lecteurs destinataires de la lettre de Zola adresse à son tour une lettre ouverte à la jeunesse de son époque. Vous n'imiterez pas nécessairement le style d'Émile Zola.

30. Amérique du Nord, L (l'épistolaire)

Un éditeur souhaite publier la correspondance intégrale d'un écrivain et tente de vaincre les réticences d'un descendant, qui est le seul à pouvoir lui donner l'autorisation de publication.

Vous écrirez deux lettres, celle du descendant qui ne souhaite pas dévoiler toutes les facettes de l'écrivain, puis celle de l'éditeur, qui argumente pour le convaincre.

31. Inde, avril 2004, L (les réécritures)

Au cours de vos études ou de vos lectures personnelles, vous avez découvert un écrivain qui vous a enthousiasmé. Écrivez la lettre que vous auriez aimé adresser à cet écrivain pour le remercier de vous avoir introduit dans son univers.

32. Antilles-Guyane, L (les réécritures)

Imaginez la scène dans laquelle Macbeth, ou le père Ubu, ou Macbett, tente d'emporter l'adhésion d'un groupe de conjurés potentiels et répond à leurs objections. Vous respecterez le registre propre à la pièce choisie.

33. Centres étrangers. L (poésie et réécriture)

Au cours de vos études ou de vos lectures personnelles, vous avez découvert un écrivain qui vous a enthousiasmé. Écrivez la lettre que vous auriez aimé adresser à cet écrivain pour le remercier de vous avoir introduit dans son univers.

Vous développerez votre « dilecture » en adoptant un ton témoignant de cet enthousiasme et en évoquant les aspects de sa création qui vous ont le plus touché.

(NB : Vous ne signerez pas cette lettre.)

2005

34. Série L. Sujet national. (le théâtre) :

Imaginez un personnage désenchanté, comme le sont ceux des extraits du corpus, en raison d'une désillusion d'ordre sentimental, professionnel, ou existentiel, à votre choix, et rédigez son monologue.

35. Séries S-ES. Sujet national. (la poésie) :

À sa parution, le texte de Hugo suscite un vif débat dans la presse. Vous écrivez alors un article polémique, dans lequel vous défendez ou, au contraire, attaquez sa conception selon laquelle la poésie doit employer tous les moyens expressifs qu'elle désire, sans se plier aux règles.

36. Séries technologiques. Sujet national. (Convaincre, persuader, délibérer) :

Lily, un an après son installation à Paris, écrit à sa famille restée en Somalie. Elle dénonce l'intolérance et le racisme dont elle est la victime.

Vous rédigerez cette lettre en tenant compte des situations évoquées dans le texte de Pierre Perret et en développant l'argumentation de Lily.

37. Série L. Centres étrangers. (le théâtre)

Imaginez le monologue dans lequel la Reine d'Espagne a la tentation de répondre à l'inconnu; cette scène de théâtre sera rédigée en prose et devra inclure des extraits de la lettre ébauchée.

38. Séries S-ES. Centres étrangers. (Convaincre, persuader et délibérer)

Vous composerez un dialogue argumentatif dans lequel deux interlocuteurs défendent leur conception du bonheur. Vous veillerez à ce que chaque interlocuteur prenne en compte tour à tour les arguments de l'autre.

Annexe 32. Genres à produire et genres au programme

[Les sujets sont ceux des années 2002-2005 (cf. annexe 31). Je souligne en gras les sujets pour lesquels le genre à produire correspond avec un genre au programme de la classe de 1^{ère}.]

N° DU SUJET	GENRE AU PROGRAMME	GENRE À PRODUIRE
1.	poésie	lettre
2	théâtre	dialogue théâtral
3	théâtre	dialogue de comédie
4	réécritures	compte rendu journal local
5	genre argumentatif	préface
6	biographique	lettre
7	journal intime	journal intime
8	journal de voyage	journal de voyage
9	poésie	préface
10	poésie	dialogue
11	apologue	apologue
12	poésie	lettre
13	dialogue argumentatif	dialogue
14	théâtre	dialogue
15	théâtre	article
16	poésie	dialogue
17	théâtre	dialogue
18	théâtre	monologue
19	théâtre	monologue délibératif
20	théâtre	dialogue
21	dialogue argumentatif	dialogue argumentatif
22	réquisitoire	plaidoyer
23	apologue	lettre apologue
24	discours	discours
25	biographique	journal et autobiographie
26	biographique	récit autobiographique imaginaire
27	biographique	autobiographie fictive
28	épistolaire	lettre
29	épistolaire (lettre ouverte)	lettre ouverte
30	épistolaire	2 lettres
31	lettre	lettre
32	théâtre	théâtre
33	poésie	lettre
34	théâtre	monologue
35	poésie	article
36	genre argumentatif	lettre
37	théâtre	monologue
38	genre argumentatif	dialogue argumentatif

Annexe 33. Sujet national de l'EAF (séries S et ES). Juin 2005

SÉRIE ES /S

*Objet d'étude : la poésie***TEXTES :**Texte A - Nicolas Boileau, *Art poétique*, chant I (1674)Texte B - Victor Hugo, *Les Contemplations*, Livre premier, VII (1856) « Réponse à un acte d'accusation »

Texte C - Arthur Rimbaud, Lettre à Paul Demeny, dite « du voyant » (Charleville, 15 mai 1871).

Texte A - Nicolas Boileau, *Art poétique*, chant I (1674)

Surtout qu'en vos écrits la langue révérée
 Dans vos plus grands excès vous soit toujours sacrée.
 En vain vous me frappez d'un son mélodieux,
 Si le terme est impropre, ou le tour vicieux ;
 Mon esprit n'admet point un pompeux barbarisme,
 Ni d'un vers ampoulé l'orgueilleux solécisme¹.
 Sans la langue, en un mot, l'auteur le plus divin
 Est toujours, quoi qu'il fasse, un méchant écrivain
 Travaillez à loisir, quelque ordre qui vous presse,
 Et ne vous piquez point d'une folle vitesse ;
 Un style si rapide, et qui court en rimant,
 Marque moins trop d'esprit, que peu de jugement.
 J'aime mieux un ruisseau qui sur la molle arène
 Dans un pré plein de fleurs lentement se promène,
 Qu'un torrent débordé qui, d'un cours orageux,
 Roule, plein de gravier, sur un terrain fangeux.
 Hâtez-vous lentement ; et, sans perdre courage,
 Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage :
 Polissez-le sans cesse et le repolissez ;
 Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.
 C'est peu qu'en un ouvrage où les fautes fourmillent,
 Des traits d'esprit semés de temps en temps pétillent.
 Il faut que chaque chose y soit mise en son lieu ;
 Que le début, la fin répondent au milieu ;
 Que d'un art délicat les pièces assorties
 N'y forment qu'un seul tout de diverses parties :
 Que jamais du sujet le discours s'écartant
 N'aille chercher trop loin quelque mot éclatant.
 Craignez-vous pour vos vers la censure publique ?
 Soyez-vous à vous-même un sévère critique.

1. "barbarisme", "solécisme" : incorrections.

Texte B - Victor Hugo, *Les Contemplations, Livre premier, VII (1856) « Réponse à un acte d'accusation »*

Les mots, bien ou mal nés, vivaient parqués en castes ;
 Les uns, nobles, hantant les Phèdres, les Jocastes,
 Les Méropes¹, ayant le décorum pour loi,
 Et montant à Versaille² aux carrosses du roi ;
 Les autres, tas de gueux, drôles patibulaires³,
 Habitant les patois ; quelques-uns aux galères
 Dans l'argot ; dévoués à tous les genres bas,
 Déchirés en haillons dans les halles ; sans bas,
 Sans perruque ; créés pour la prose et la farce ;
 Populace du style au fond de l'ombre éparse ;
 Vilains, rustres, croquants, que Vaugelas⁴ leur chef
 Dans le baigne Lexique avait marqués d'une F ;
 N'exprimant que la vie abjecte et familière,
 Vils, dégradés, flétris, bourgeois, bons pour Molière.
 Racine regardait ces marauds de travers ;
 Si Corneille en trouvait un blotti dans son vers,
 Il le gardait, trop grand pour dire : Qu'il s'en aille ;
 Et Voltaire criait : Corneille s'encanaille !
 Le bonhomme Corneille, humble, se tenait coi.
 Alors, brigand, je vins ; je m'écriai : Pourquoi
 Ceux-ci toujours devant, ceux-là toujours derrière ?
 Et sur l'Académie, aïeule et douairière⁵,
 Cachant sous ses jupons les tropes⁸ effarés,
 Et sur les bataillons d'alexandrins carrés,
 Je fis souffler un vent révolutionnaire.
 Je mis un bonnet rouge au vieux dictionnaire.
 Plus de mot sénateur ! plus de mot roturier !
 Je fis une tempête au fond de l'encrier,
 Et je mêlai, parmi les ombres débordées,
 Au peuple noir des mots l'essaim blanc des idées ;
 Et je dis : Pas de mot où l'idée au vol pur
 Ne puisse se poser, tout humide d'azur !
 Discours affreux ! – Syllepse, hypallage, litote⁶,
 Frémirent ; je montai sur la borne Aristote⁷,
 Et déclarai les mots égaux, libres, majeurs.
 Tous les envahisseurs et tous les ravageurs,
 Tous ces tigres, les Huns, les Scythes et les Daces⁸,
 N'étaient que des toutous auprès de mes audaces ;
 Je bondis hors du cercle et brisai le compas.
 Je nommai le cochon par son nom ; pourquoi pas ?

1. Personnages de tragédies.

2. L'absence de la lettre "s" est volontaire.

3. Inquiétants.

4. Vaugelas : auteur des *Remarques sur la langue française* (1647). Il y codifie la langue selon l'usage de l'élite.

5. L'Académie Française, garante des règles ; "Douairière" : vieille femme..

6. Figures de style.

7. Aristote, philosophe grec, avait codifié les genres et les styles.

8. Peuples considérés ici comme barbares.

Texte C - Arthur Rimbaud, Lettre à Paul Demeny, dite « du voyant » (Charleville, 15 mai 1871)

Trouver une langue ;

— Du reste, toute parole étant idée, le temps d'un langage universel viendra ! Il faut être académicien, — plus mort qu'un fossile, — pour parfaire un dictionnaire, de quelque langue que ce soit. Des faibles se mettraient à *penser* sur la première lettre de l'alphabet, qui pourraient vite ruer dans la folie ! —

Cette langue sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs, de la pensée accrochant la pensée et tirant. Le poète définirait la quantité d'inconnu s'éveillant en son temps dans l'âme universelle : il donnerait plus — que la formule de sa pensée, que la notation *de sa marche au Progrès* ! Énormité devenant norme, absorbée par tous, il serait vraiment *un multiplicateur de progrès* !

Cet avenir sera matérialiste, vous le voyez ; — Toujours pleins du *Nombre* et de l'*Harmonie* ces poèmes seront fait pour rester. — Au fond, ce serait encore un peu la Poésie grecque.

L'art éternel aurait ses fonctions ; comme les poètes sont des citoyens. La Poésie ne rythmera plus l'action : elle sera *en avant*.

Ces poètes seront ! Quand sera brisé l'infini servage de la femme, quand elle vivra pour elle et par elle, l'homme, jusqu'ici abominable, — lui ayant donné son renvoi, elle sera poète, elle aussi ! La femme trouvera de l'inconnu ! Ses mondes d'idées différeront-ils des nôtres ? — Elle trouvera des choses étranges, insondables, repoussantes, délicieuses ; nous les prendrons, nous les comprendrons.

En attendant, demandons aux *poètes* du *nouveau*, — idées et formes.

I- Après avoir pris connaissance de l'ensemble des textes, vous répondrez d'abord à la question suivante (4 points) :

Quelle est la conception de la poésie qui s'exprime dans chacun de ces textes ?

II. Vous traiterez ensuite, au choix, l'un des sujets suivants (16 points) :

- **Commentaire**

Commentez le texte de Hugo (texte B).

- **Dissertation**

La rébellion contre l'héritage des poètes précédents est-elle indispensable à la création poétique ?

Vous répondrez en vous appuyant sur les textes qui vous sont proposés, ceux que vous avez étudiés en classe et vos lectures personnelles.

- **Invention**

À sa parution, le texte de Hugo suscite un vif débat dans la presse. Vous écrivez alors un article polémique, dans lequel vous défendez ou, au contraire, attaquez sa conception selon laquelle la poésie doit employer tous les moyens expressifs qu'elle désire, sans se plier aux règles.

Annexe 34. Analyse du corpus de copies. Tableau récapitulatif

Légende :

Marques : T = titre ; ST = sur ou sous titre ; IT = intertitres ; C = colonnes ; R = références du journal ; S = signature (y compris une croix) ; L = présence du lecteur ; J = présence du journaliste ; D = date ; I = illustration ; Ru = rubrique

Polémique : 0 = pas polémique ; 1 = très peu ; 2 = assez (notamment questions rhétoriques) ; 3 = beaucoup (avec procédés variés, et pas seulement ponctuation)

Citation du corpus : j'indique le nombre de citations et, le cas échéant, l'auteur cité.

Autre citation (que celles du corpus) : j'indique le nombre de citations et, le cas échéant, l'auteur cité.

Référence au texte de V. Hugo : 0 = pas de référence explicite ; 1 = 1 à deux références ; 2 = 3 et plus ; 3 = texte qui expose les idées de Hugo en s'appuyant régulièrement sur lui.

Référence aux auteurs du corpus (autres que V. Hugo) : j'indique le nombre de citations et, le cas échéant, l'auteur évoqué.

Référence à d'autres auteurs : si c'est un autre texte d'Hugo qui est évoqué, je le signale ici.

	Marques	date	titres	Signature	Polémique	Journal et/ou rubrique	Citations du corpus	Autres citations	Réf. au texte de V. Hugo	Réf. aux auteurs du corpus	Réf. à d'autres auteurs
1	T ;		En vers et contre tous !	A. B.	0		0	0	1	0	0
2	T ; ST ; S		La liberté poétique		1		0	0	0		Baudelaire ; Aragon; Hugo
3	T ; L ; J ;		En vers et contre tous.		2		1 Hugo	0	1	0	0
4					0		3 Hugo	0	2	0	Molière
5	T ; D ;	10/05/1856	Liberté pour la poésie. L'affaire Hugo		1		0	0	1	0	0
6	T ; C ; R ; D ; I ; L ; J	10 juin 1856	La polémique entraînée par Victor Hugo		0	Le Monde	0	Baudelaire (citation pour finir)	3	0	0
7	T ; D ; Ru ; J ;	17 déc. 1856	L'affaire Hugo		0	littérature	0	0	1	0	0

ANNEXE CHAPITRE 10

8	D ; R ; J ; L ;	26 fév. 1927			0	Le quotidien	0	0	2	0	Vaugelas
9					0		0	0	2 à 3	0	Vaugelas ; Molière ;
10	T ;		La poésie sans censure !		0		0	0	3	0	Molière ; Aristote
11	T ; d ;	18 mai 1856	Victor Hugo, une réponse engagée au service de ses idées.		0		0	Hugo, les chants du crépuscule	2	0	0
12	D ; R ; S ;	Ven- dredi 10 juin 1856		Mr Dupont, rédacteur	2	Article 14 Journal du pays	0	0	2	0	Corneille ; Boileau ; mouvement réaliste ;
13	T ; S ; J ;		Pour ou contre les moyens expressifs désirés ?	D'après Monsieur X	0		0	0	3	0	0
14	T ; J ; L ;		En vers et contre tous !		2		0	0	0	0	0
15	S ; J ;			H. R.	0		0	0	2 dont une citation	0	Corneille, Racine, Voltaire
16	T ;		Poésie libre !		0		1 Rimbaud	0	0	0	0
17	T ; St ; C ; J ; L ; Ru ;	09/06/ 1956	V. Hugo, quelle contemplation !	X	0	Rubrique poésie	0	0	3	0	0
18	T ;		« La poésie crie, accuse, espère. »		0		0	Baudelaire (mais attribuée à Hugo)	1	0	0
19	D ; T ; St ; Ru ; C ; S	10 juin 2005	Nouveautés : Hugo fidèle à lui- même	X	0	littérature	0	0	1	0	0
20	R ; S ; D ;	10/06/ 1856		Article de A. Marche	0	Le Parisien	0	0	3 + citations	0	Voltaire, Racine, Corneille, Molière
21					0		0	0	3 avec citations	0	0

ANNEXE CHAPITRE 10

22					0		0	0	1 avec une citation	0	0
23					0		0	0	2	0	Molière
24	T ;		Laissez les vivre !		2		0	0	0	0	0
25	T ; S ;		Que choisir : approuver ou rejeter les normes de la poésie ?	LM	0		0	0	1 avec citation	0	0
26	T ; St ; D ; S ;	27 déc. 1856	Victor Hugo face à ces messieurs en perruque. L'Académie, les classiques n'acceptent pas Victor Hugo « révolutionnaire »	Jean Rousson	0		0	0	3 ?	0	0
27	T ; St ; C ; Ru ; I ; S ; R		Tous avec Hugo ! 66 ans après celle de 1789, Hugo fait sa révolution	X	1 à 2	Rubrique littérature (avec logo)	0	0	2	0	0
28	T ; J ; L ; D ;	10/06/ 1856	Égalité, à la poésie !!!		1		0	Citation de La Fontaine, non attribuée	2 avec citations	0	Voltaire, Racine, Corneille, Molière
29	L ;				0		0	0	2	0	0
30	R				2	Le bien pensant hebdo	0	0	2 avec citations et bcp d'adresses à Hugo	0	Aristote corneille
31	T ;		La poésie, prisonnière de l'académie		1		0	0	2	0	Vaugelas
32	T ;		La colère de Victor Hugo		1		0	0	2	0	Verlaine, <i>poèmes saturniens.</i>
33	T		La conception de la poésie et l'emploi de tous ses moyens expressifs : pour ou contre ?		0		0	0	2	0	Voltaire, Racine, Corneille, Molière, Boileau, <i>L'art poétique</i> , Tirso de Molina,

ANNEXE CHAPITRE 10

											Baudelaire, <i>Petits poèmes en prose</i> , Rimbaud, <i>Illuminations</i> ; Bertrand, <i>Gaspard de la nuit</i> Molière, <i>Dom Juan</i>
34	D ; R ; J ;	Juin 1856			0	La France	0	0	1	0	Voltaire et Corneille
35	T ;		Mr Hugo a raison !		1		0	0	1	0	0
36					0		« genres d'en bas » (pour « genres bas »	0	1	0	Molière ; Racine
37					0		0	0	1	0	0
38					0		0	0	1	0	0
39	T ;		Non à la poésie libérale		1		0	0	1	0	0
40	L ;				2		0	2	1	0	Poèmes en prose
41	J ; L ;				0		0	0	1	0	Apollinaire, <i>Alcools</i> Prévert, <i>Paroles</i>
42	T ; St ; D ; R ;	Jeudi 16 juin 1856	Hugo défenseur des vraies valeurs de la poésie (+ chapeau)		0	La gazette des poètes	0	0	1	0	0
43	R ; J ;				0	Le national	Boileau, <i>Art Poétique</i>		1	0	0
44					0		0	0	1	0	0
45	J ;				0		Boileau (2 vers)	Scarron (à vérifier) ; Ronsard ;	2	0	Cendrars, <i>La prose du transsibérien</i> ;

ANNEXE CHAPITRE 10

											Larbaud, <i>Les poésies de AO B.</i> ; Molière ; Racine ; Hugo, « Demain dès l'aube »
46	T ; IT ; C ; D ; R ; J ; L ;	10/12/ 1857	La poésie ne doit pas être sous l'autorité des normes classiques		1 à 2	Le petit parisien		0	2	0	0
47	T ; St ; D ; S ; C	29 déc. 1856	La conception poétique de V. Hugo	Anonyme	0	Édition spéciale	0	0	3	0	0
48					0		0	0	3	0	0
49	L ;				2 à 3		0	0	2 avec citations	0	0
50	T ; R ; J ; D ; S ;	1856	Œil pour œil, mot pour mot	Incompris n° 3	3	Journal des incompris	0	0	2 à 3	0	0
51	T ; L ; J ;		Français, françaises, réveillez-vous !		1 à 2		0	0	2	0	0
52					0		0	0	3, avec citations	0	Vaugelas ; Aristote
53	T ; L ;		Hugo : « Je fis souffler un vent révolutionnaire » !		0 à 1		0	0	2 avec citations	0	Vaugelas ; Aristote ; Voltaire ; Corneille ; Racine ; <i>Candide</i> ;
54					0		0	0	1	0	0
55	D ; T ; S ; J ; L ;	15 déc mbre 1856	Avis aux lecteurs révoltés	Signé le Défenseur de la nouvelle conception poétique	1 à 2		0	0	2 avec citations	0	0
56	T ; C ;		Hugo dénonce les règles de la poésie		0 à 1		0	0	1	0	0

ANNEXE CHAPITRE 10

57	T ;		Une nouvelle façon de voir la poésie selon Victor Hugo		0		Boileau	0	1	0	Racine, Corneille ;
58					2		0	0	2	0	0
59	T ; R ; D ;	1856	Pourquoi la poésie devrait-elle être soumise à des règles ?		0	Extrait du journal « ... »	0	0	1	0	0
60	J ;				2		0	0	2 avec citations	0	0
61	T ;		Hugo fait des ravages dans le Tout-Paris		0 à 1		0	0	2	Boileau	Hugo et la peine de mort
62	T ; D ; J ; L ;	10 juin 1856	Victor Hugo et sa conception poétique	[Signature effacée au blanc]	0		0	0	1 à 2	0	0
63	T ; J ; R ou S ? D ;	20 décembre 1856	Un nouveau langage pour tous	Le petit révolutionnaire	2	Le petit révolutionnaire	0	0	2	0	Aristote et Voltaire ;
64	T ; C (?)		Victor Hugo, porteur d'une poésie où l'hypocrisie n'est plus !		1		0	0	2	0	0
65	T ; J ;		J'assume		1		2 Rimbaud (non attribuées)	0	2 avec citations	0	0
66	T ; S ; R ;		Sa liberté de penser	[Signature effacée au blanc] Silvia Xola [en chapeau]	0	Le Paris Critique	0	0	2 avec citations	Rimbaud	0
67	T ; C ; S ; IT		La poésie un objet de discorde et de révolution	Un ami des poètes libres	0		0	0	0	0	0
68	T ; St ; C ; D ; S ;	10/06/1856	La vive réaction (+ chapeau)	Nom ou signature	1		0	0	2	0	« Souvenirs de la nuit du 4 »
69	T ; D ; C ; S ; J ;	10 juin 2005	Poésie = liberté d'expression = règles, normes	Écrit par le membre de l'association							

ANNEXE CHAPITRE 10

				« la poésie, un nouveau souffle ».							
70	D ; C ; R ; J ;	4 juillet 1856			2	On ne peut pas plaire à tout le monde	0	0	2	Rimbaud (non attribuée)	0
71	S ;			Le rédacteur en chef en personne !	0		0	0	1	0	0
72	L ; J ;		!		0		0	0	2	0	0
73	T ; D ; R ;	Avril 1856	Monsieur Hugo, accusé d'utiliser tous les moyens d'écriture qu'il souhaite (liberté) pour composer ses poèmes... non coupable		1 à 2	Article n° 15788	0	Déclaration des droits de l'homme	2	0	Déclaration des droits de l'homme
74	T ;		Les contemplations d'une liberté ?		0		0	0	1 avec citation	0	0
75	L ; J ;				0		0	0	1	0	Voltaire et Rousseau ; Aristote

Annexe 35. Analyse du corpus de copies de l'EAF : copies contenant des références extérieures au corpus

[Je respecte la mise en page et la ponctuation.]

C32. [Victor Hugo] doit donc respecter les règles qui lui sont imposées. Je sais que Victor Hugo aimerait écrire tout ce qu'il pense. Tous les écrivains et poèmes voudraient bien faire partager tous leurs sentiments mais certaines règles les en empêchent. C'est pour cela que je ne suis pas de l'avis de Victor Hugo. Il n'est pas le seul au mode. Il croit seulement qu'en étant écrivain il pourra dire et critiquer ce qu'il désire. Sur ce point-là, il se trompe fortement. De nombreux poètes ont réussi à évoquer leurs sentiments personnels sans avoir de problèmes avec l'Académie Française. Verlaine par exemple a su évoquer sa mélancolie à travers les poèmes saturniens et c'est tout, il ne va pas plus loin.

C33. La conception de la poésie et l'emploi de tous ses moyens expressifs : Pour ou contre ?

Après avoir lu la réponse de Victor Hugo, face à un acte d'accusation contre les normes classiques qui ont été imposées avec leurs interdits au théâtre et dans la poésie. Nous pouvons nous demander si cette conception est bien ou non ?

Commençons par défendre le texte de Victor Hugo. D'abord, les poètes ont le droit de s'exprimer librement sans être toujours « surveillés ».

Prenons comme exemple le texte de Victor Hugo qu'il a écrit dans les Contemplations, livre premier, chapitre VII. Dans ce chapitre, il dénonce justement et ouvertement les normes classiques. Ensuite, les auteurs ; comme Racine ; Corneille ; Voltaire ; Molière, ou encore Hugo auraient aimé écrire ce qu'ils ressentaient, et ce qu'ils exprimaient. Par exemple, le texte de Nicolas Boileau, Art poétique : chant I. Dans ce texte, il exprime toute la barbarie des hommes face à la poésie. Nicolas Boileau utilise aussi la notion de censure, qui est reprise par Victor Hugo en 1856, dans la réponse à une acte d'accusation ; sauf que Victor Hugo le dit moins ouvertement.

Passons maintenant de l'autre côté : du côté des personnes qui ne défendent pas Victor Hugo, et surtout ses idées. En effet, les individus ne sont pas obligés de savoir à chaque fois ce que les auteurs de pièces de théâtre pensent, comme Voltaire, Molière ; ou encore Tirso de Molina. Ou pour les lecteurs de poésie, comme les poèmes en prose de Baudelaire (ex : le joujou du pauvre ; le Spleen de Paris) ; voire ceux d'Arthur Rimbaud (ex : Illuminations ; Aube) ou encore les poèmes fantastiques d'Aloysius Bertrand (ex : Gaspard de la nuit ; la ronde sous la cloche). Aucun de ces poètes et auteurs n'expriment leur sentiment dans le texte. Ensuite, la césure évite que les auteurs utilisent une langue familière ou des termes familiers dans ces textes, ainsi que des mots trop forts : comme par exemple : Dans Dom Juan de Molière, où à l'acte V, la dernière scène, la dernière réplique, Sganarelle réclame ses gages à Dom Juan car il était son valet et Dom Juan quant à lui fut emporté par la statue du commandeur, cette partie de la réplique fut censurée.

Voilà maintenant vous pouvez avoir une idée sur la lettre, de l'acte d'accusation de Victor Hugo sur les normes classiques qui imposent leurs interdits au théâtre et en poésie.

C41. [Le poète] peut aussi utiliser les vers libres et les vers blancs, c'est-à-dire que les vers ne seront pas toujours égaux et n'auront pas besoin de rimer. Ces vers voudront dire quelque chose, pour nous, lecteurs. Victor Hugo nous l'explique avec une histoire mettant en scène mots, figures de style et auteurs dans *Les Contemplations*. Il fait la révolution avec le dictionnaire à tous les opposants donc il rejette les normes classiques qui imposent leurs interdits en poésie. Apollinaire reproduit cette modernité dans *Alcools* en supprimant toute la ponctuation. Prévert en fit tout autant dans *Paroles* en faisant ses poèmes en prose, en utilisant un langage familier et en rendant la ponctuation presque inexistante. Cette nouvelle poésie sera utilisée par beaucoup de poètes puisqu'elle a un grand avenir.

C45. Si Victor Hugo ne veut pas se plier aux règles, il peut très bien écrire une poésie plus libre comme la poésie en prose. Blaise Cendrars a écrit La Prose du Transsibérien et de la Petite Jeanne de France librement en nous montrant son goût du voyage ou Valéry Larbaud qui a écrit *L'ancienne gare de Cahors*, poème tiré du recueil Les poésies de A. O. Barnaboth dans ces deux poésies il n'y a pas d'alexandrin et la ponctuation n'est pas toujours respectée. Je trouve que les figures de style sont indispensables dans la poésie, elles l'égayent, la rendent plus douce et plus attirante.

C68. Victor Hugo nous dit qu'il faut abolir les règles de la poésie mais lui continue d'écrire ses poèmes de façon classique avec une certaine forme dont des rimes, des vers... non ? Alors pourquoi oublier le traditionnel qui a longtemps été employé et a très bien fonctionné et permis à des gens de savoir, de comprendre, de se battre, de réagir ! Puisque des poèmes engagés ont été écrits en vers et en rimes et ont très bien eu un grand impact sur le lecteur, notamment pour dénoncer la guerre ou les formes d'injustice. Justement, Victor Hugo a écrit des poèmes engagés notamment les poèmes satiriques des *Châtiments* dont est extrait *Souvenir de nuit du 4* publié en 1852 dans lequel il dénonce Napoléon III et son empire par la mort d'un petit garçon tué par ses soldats !

TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableau 1. La biographie : réponses aux items 51 et 57	266
Tableau 2. Le journal intime : réponses aux items 52 et 58.....	269
Tableau 3. Le roman autobiographique et biographique : réponses aux items 53 et 54	273
Tableau 4. L'autofiction et la biofiction: réponses aux items 66 et 67	274
Tableau 5. Étude des mêmes textes avant 2001 : réponses à l'item 20.....	277
Tableau 6. Les notions utilisées : réponses aux items 63-66, 68 et 70.....	282
Tableau 7. Les textes sacrés dans les corpus des enseignants.....	315
Tableau 8. Les œuvres étudiées dans les corpus des enseignants	316
Tableau 9. Œuvres intégrales lues dans le cadre des textes anciens	317
Tableau 10. Usage de l'expression « textes fondateurs » chez les enseignants enquêtés ...	319
Graphique 1. Part dans l'ensemble du corpus d'extraits des quatre romans de Balzac les plus représentés	338
Graphique 2. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus et dans un manuel-témoin	344
Graphique 3. Répartition des types d'extraits dans l'ensemble du corpus avant et après 1969.....	345
Graphique 4. Les passages récurrents dans <i>Le Père Goriot</i> , avant et après 1970.....	351
Graphique 5. Les « types » d'extraits dans le corpus de manuels. Comparaison entre la période 1880-1924 et l'ensemble du corpus (1880-2007)	364
Tableau 11. Les marques péritextuelles dans le corpus de copies	421

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	7
Définition du genre	11
Les genres du discours	11
Niveaux de catégorisation et hétérogénéité	14
Métaphore et concept	16
Genre « littéraire » et genre « textuel ».....	19
Des axes de recherche au plan adopté.....	21
Présentation des corpus de travail	23
PARTIE 1. FORMES SCOLAIRES DES GENRES LITTÉRAIRES DANS LA DISCIPLINE FRANÇAIS.....	25
INTRODUCTION DE LA PARTIE 1	26
Un terme polysémique	26
Un concept hétérogène.....	28
Cadre historique de la première partie	29
CHAPITRE 1. L’HÉRITAGE RHÉTORIQUE (1802-1880).....	33
Introduction	33
1. Tradition et enseignement rhétoriques	34
1.1. L’enseignement de la rhétorique au XIX ^e siècle.....	34
1.1.1. Particularités de la rhétorique scolaire au XIX ^e siècle.....	35
1.1.2. « Restauration » et « renaissance » de la rhétorique scolaire.....	35
1.1.3. La rhétorique scolaire face à la littérature.....	36
1.2. Genres de genres rhétoriques	37
1.2.1. Les « genres de cause » aristotéliens.....	38
1.2.2. Les « genres de style » cicéroniens	38
2. Les genres rhétoriques scolaires.....	39
2.1. Des catégories apparemment stables.....	41
2.1.1. Les genres dans les questions de rhétorique au baccalauréat.....	41

2.1.2. Les genres dans les manuels	42
2.2. Le genre rhétorique : une catégorie ambivalente	43
2.2.1. Genre de style <i>ou</i> genre de cause : un terme ambivalent	43
2.2.2. Genre de style <i>et</i> genre de cause : un terme ambigu	44
2.2.3. Genre ou espèce : hésitation lexicale et notionnelle	45
2.3. Catégories génériques et listes de genres : des cadres instables	46
2.3.1. Rollin : un cadre prétexte	47
2.3.2. Batteux : mélange des genres et vertus morales	48
2.3.3. Crevier : un cadre antique inadapté.....	49
2.3.4. Tensions entre les cadres rhétoriques issus des traditions antique et française .	50
2.4. Quelle réalité socio-discursive pour les genres rhétoriques ?	51
2.4.1. Les genres aristotéliens : des formes socio-discursives	52
2.4.2. Les genres rhétoriques scolaires : des formes scolaires préconstruites	52
3. Rhétorique et apprentissage de l'écriture : les « genres » à produire.....	53
3.1. Le Noël et Delaplace	54
3.1.1. Un manuel de rhétorique.....	54
3.1.2. L'organisation du manuel	55
3.2. Morceaux de composition et genres disciplinaires	56
3.2.1. Des catégories hétérogènes	56
3.2.2. Des genres disciplinaires.....	58
3.3. Survivance des genres disciplinaires rhétoriques dans les recueils de morceaux choisis après 1880	60
3.3.1. Un exemple atypique : Boitel (1901).....	60
3.3.2. Des titres « génériques »	62
Conclusion.....	63
CHAPITRE 2. LES PARADIGMES POÉTIQUES (1850-1960)	66
Introduction	66
Corpus des textes officiels et des manuels.....	69
1. Cadres théoriques des conceptions poétiques du genre	72
1.1. Aristote et Platon : définition énonciative et/ou thématique.....	72
1.1.1. Les modes platoniciens	73
1.1.2. La dyade aristotélienne	74
1.1.3. La redécouverte tardive de la <i>Poétique</i>	75
1.2. Les « Arts poétiques » : définitions normatives et prescriptives	76
1.2.1. Les <i>Arts poétiques</i>	76
1.2.2. Boileau et sa fortune scolaire	76
1.3. La triade « romantique »	78
1.3.1. Détournements d'Aristote	78
1.3.2. Le rôle de Batteux	79
1.3.3. Postérité et actualité de la triade	81

2. Usages scolaires des genres poétiques	83
2.1. Les genres poétiques scolaires : figer l'instable.....	84
2.1.1. Lire et admirer des modèles éternels.....	84
2.1.2. Petits et grands genres : le modèle de la triade	86
2.1.3. L'approche théorique et normative du genre	87
2.1.4. Lire et hiérarchiser : l'arborescence.....	90
2.2. Historicisation du genre poétique	92
2.2.1. L'approche historique du genre	93
2.2.2. La métaphore naturaliste et la théorie de l'évolution.....	95
Conclusion	100

CHAPITRE 3. LES « NOUVEAUX » GENRES : linguistique et théories de la lecture (1960-2008)..... 101

Introduction	101
1. Sciences humaines et « nouveaux » genres	103
1.1. Approches d'inspiration linguistique	103
1.1.1. Les théories d'inspiration pragmatique.....	104
1.1.2. Bakhtine et les genres du discours	105
1.1.3. Les linguistiques discursives.....	106
1.1.4. Nouvelle poétique ou nouvelle rhétorique ?	107
1.2. Théories de la lecture	108
1.2.1. La théorie de la réception.....	109
1.2.2. Les scénarios génériques d'Umberto Eco	110
1.3. Approches sociologiques de la lecture.....	110
1.3.1. Sociologie de la lecture	110
1.3.2. Institution littéraire et mauvais genres	111
2. Le genre dans les programmes : un concept intégrateur	113
2.1. Ouvrir le corpus scolaire à la paralittérature	113
2.1.1. Dans les années 1970-1980 : les genres « distrayants »	114
2.1.2. Mauvais genres, petites classes et littérature étrangère.....	116
2.1.3. Paralittérature, littérature de jeunesse et objectifs disciplinaires	117
2.2. Intégrer de nouveaux genres : les genres argumentatifs	119
2.2.1. Les années 1980-1990 : prépondérance des typologies textuelles.....	119
2.2.2. Les années 1996-2001 : une nouvelle définition du genre.....	120
2.2.3. De la littérature d'idées aux genres argumentatifs.....	122
2.3. Permanence des cadres traditionnels dans les programmes.....	123
2.3.1. La résistance de la triade	123
2.3.2. Histoire littéraire et registres.....	125
Conclusion.....	129

CONCLUSION DE LA PARTIE 1

130

PARTIE 2. CLASSEMENT DES TEXTES ET STATUT DES GENRES 132

INTRODUCTION de la partie 2..... 133

CHAPITRE 4. CLASSER LES TEXTES EN CLASSE DE FRANÇAIS : genres et autres modes de classification 136

Introduction 136

1. Le classement par auteurs	137
1.1. Les auteurs dans les listes et les manuels.....	137
1.1.1. Le degré zéro du classement ?	138
1.1.2. Classer et hiérarchiser	139
1.2. Un classement en palimpseste.....	141
1.2.1. Classement par auteurs dans un classement chronologique.....	142
1.2.2. Classement par auteurs dans un classement chronologico-thématique	142
1.2.3. Classement par auteurs dans un classement alphabétique	144
1.3. Classement par auteurs, enjeux disciplinaires et genres	144
2. Le classement vers/prose.....	146
2.1. Une distinction « naturelle » jusqu'en 1981	146
2.1.1. Une distinction qui structure le temps scolaire et les exercices	146
2.1.2. Une distinction qui structure les manuels	147
2.1.3. Une distinction reprise dans les programmes	148
2.2. La partition vers/prose et les genres.....	149
2.2.1. Vers et poésie	149
2.2.2. Catégorie générique ou transgénérique ?.....	150
3. Le classement chronologique	152
3.1. Un classement d'histoire littéraire	152
3.1.1. Le classement par siècles des manuels scolaires	153
3.1.2. Littérature française et histoire littéraire	154
3.2. Classement générique et classement chronologique	157
3.2.1. Un exemple : Chevaillier et Audiat, <i>XVI^e siècle</i>	157
3.2.2. À chaque siècle son genre ?	158
4. Les regroupements thématiques	161
4.1. Statut des thèmes.....	162
4.1.1. Un mode secondaire d'organisation.....	162
4.1.2. Le thème comme principe de classification à partir des années 1970	163
4.1.3. Contestation du thématisme	166
4.2. Les thèmes : genres, sous-genres ou catégories transgénériques ?.....	167

5. Les typologies de textes	169
5.1. Splendeurs et misères des typologies.....	170
5.1.1. Typologies textuelles et innovation pédagogique.....	170
5.1.2. Limites des typologies textuelles	171
5.2. Genres et types de textes.....	172
5.2.1. Typologies et textes littéraires	173
5.2.2. Type ou genre narratif ?.....	177
Conclusion.....	178

CHAPITRE 5. CLASSER LES TEXTES AU CDI : classifications et représentations des genres littéraires..... 180

Introduction.....	180
1. Libre accès et classifications décimales	182
1.1. CDD et CDU : une même logique systématique	183
1.1.1. Grandes classes et disciplines scolaires	183
1.1.2. Cotes et subdivisions.....	184
1.2. Intérêts et limites des classifications décimales.....	184
1.2.1. Universalité et logique éducative.....	184
1.2.2. Limites des classifications décimales	185
1.2.3. Rapport aux livres et à l'écrit.....	187
1.3. Indexation et recherche documentaire	189
1.3.1. Non-indexation de la fiction	189
1.3.2. Pratiques d'indexation de la fiction	190
1.3.3. Le choix des documentalistes	192
2. Littérature et classification	193
2.1. Classer les romans et les biographies en dehors de la CDD	193
2.1.1. Faciliter le libre accès	193
2.1.2. La prééminence du récit.....	194
2.2. Classer la littérature dans la CDD.....	195
2.2.1. Classer la littérature en 800.....	195
2.2.2. Une définition en creux de la littérature.....	196
2.2.3. Le cas des biographies et autobiographies.....	197
3. Les genres littéraires dans les CDI.....	198
3.1. Les catégories de genres dans la CDD.....	199
3.1.1. Les catégories génériques de la CDD	199
3.1.2. Frontières de la littérature	200
3.1.3. Une définition ambiguë de la fiction.....	200
3.1.4. Des identifications génériques problématiques.....	202
3.1.5. L'arborescence comme représentation de la littérature	202
3.2. Les catégories de genres dans les CDI.....	203
3.2.1. Une classification simplifiée.....	203
3.2.2. Des genres romanesques légitimes et/ou légitimés.....	204

Conclusion.....	205
CONCLUSION DE LA PARTIE 2	207
PARTIE 3. CONSTRUCTIONS ET CONFIGURATIONS GÉNÉRIQUES.	209
INTRODUCTION DE LA PARTIE 3	210
CHAPITRE 6. UN GENRE LITTÉRAIRE « STABILISÉ » : LA TRAGÉDIE CLASSIQUE....	211
Introduction	211
1. La scolarisation du théâtre.....	212
1.1. Pratique théâtrale et forme scolaire.....	212
1.1.1. Pratiques scolaires du théâtre	212
1.1.2. Théâtre et forme scolaire.....	213
1.2. Le « Théâtre classique ».....	215
1.2.1. « Qu'est-ce qu'un classique ? »	215
1.2.2. Qu'est-ce que le « théâtre classique » ?	216
2. Tragédie classique et vulgates scolaires.....	218
2.1. Le corpus des auteurs	219
2.1.1. Dans les programmes et les recueils	219
2.1.2. Dans les manuels de morceaux choisis	220
2.1.3. Un resserrement des œuvres	221
2.2. La définition de la « tragédie classique ».....	221
2.2.1. La tragédie de l'époque classique	222
2.2.2. Classique vs baroque	223
2.3. Le choix des œuvres : l'exemple de Racine.....	225
2.3.1. Les « tragédies saintes ».....	225
2.3.2. Le peintre des passions	226
3. Amphitextualité et caractérisation du genre.....	227
3.1. Des modèles rhétoriques à imiter.....	228
3.1.1. Le recueil de Batteux	229
3.1.2. La tragédie comme modèle de discours rhétorique	231
3.1.3. Des textes à lire et à admirer	234
3.2. Amphitextualité et reconfigurations des genres.....	234
3.2.1. Solidarités d'histoire littéraire.....	234
3.2.2. De nouvelles amphitextualités : langage dramatique et notion de « tragique ».....	238
Conclusion.....	243

CHAPITRE 7. UN GENRE ÉPHÉMÈRE : LE BIOGRAPHIQUE AU LYCÉE	244
Introduction	244
1. Le biographique dans les programmes de première entre 2001 et 2007	245
1.1. Le biographique est-il un genre ?.....	245
1.2. Des frontières brouillées	246
1.2.1. Les trois listes institutionnelles	247
1.2.2. Genre littéraire ou pratique culturelle ?	247
1.2.3. Une liste de genres instable.....	248
1.3. Une catégorie ambivalente.....	249
1.3.1. Le biographique écartelé entre biographie et autobiographie	249
1.3.2. Le biographique écartelé entre fiction et réalité.....	250
2. Le biographique avant 2001	251
2.1. L' <i>invisibilité</i> des genres biographiques dans les programmes des années 1980.....	251
2.2. Les genres biographiques à l'université : le primat de l'autobiographie	253
2.2.1. Lejeune et l'autobiographie	253
2.2.2. La légitimation des genres autobiographiques et biographiques	255
2.3. Les genres biographiques dans les manuels des années 1970-1980	256
2.3.1. Dans les manuels non chronologiques	256
2.3.2. Dans les manuels chronologiques	257
2.3.3. La légitimation scolaire de l'autobiographie	258
2.3.4. L'invisibilité des autres genres biographiques.....	259
3. Le biographique au lycée entre 2001 et 2006	260
3.1. Présentation des corpus	260
3.1.1. Les remaniements des textes institutionnels et les réactualisations des manuels..	260
3.1.2. Le corpus de manuels.....	261
3.1.3. L'enquête	262
3.2. Les nouveaux genres biographiques : biographie et journal.....	263
3.2.1. La biographie dans les manuels : un nouvel objet disciplinaire.....	264
3.2.2. La littérisation et la légitimation de la biographie	265
3.2.3. La biographie, un genre ancillaire chez les enseignants enquêtés	266
3.2.4. Le journal : un genre marginal	267
3.3. Genres biographiques et fiction	270
3.3.1. Le roman autobiographique	270
3.3.2. Le roman biographique	271
3.3.3. Les travestissements de l'écriture biographique	272
3.3.4. Roman autobiographique et biographique dans l'enquête	273
3.4. Le règne de l'autobiographie	275
3.4.1. L'élargissement du corpus autobiographique	276
3.4.2. Une recatégorisation de certaines œuvres	279
3.4.3. Une explosion des genres autobiographiques	280
3.4.4. De nouveaux classiques scolaires	282
3.4.5. Classicisation et morceaux choisis.....	284

Conclusion.....	286
-----------------	-----

CHAPITRE 8. UN GENRE EN CONSTRUCTION ? Les « textes fondateurs » en sixième..... 288

Introduction	288
1. Humanités classiques et langues anciennes : 1938-1977	290
1.1. Les textes anciens dans les programmes	290
1.1.1. Les textes anciens dans le système des humanités.....	290
1.1.2. Humanités modernes et culture générale	292
1.1.3. Place des textes anciens dans les classes	294
1.2. Les textes anciens dans les manuels	294
1.2.1. Choix des textes	294
1.2.2. Des apprentissages peu spécifiques	295
2. Les textes anciens dans les années 1970-1990.....	298
2.1. Les textes anciens dans les programmes de 1977 et 1985	298
2.1.1. Le programme de 1977	299
2.1.2. Le programme de 1985	300
2.2. Les nouveaux enjeux du corpus	300
2.2.1. Une nouvelle légitimité.....	300
2.2.2. L'initiation au latin.....	301
2.3. Les textes anciens dans les manuels des années 1970-1990.....	302
2.3.1. Un corpus diversifié	302
2.3.2. Des usages disciplinaires opportunistes.....	303
2.3.4. La quasi-disparition des textes anciens dans les classes	305
3. Le programme de 1996 et le retour des textes anciens	306
3.1. Langues anciennes et culture antique.....	306
3.1.1. Le retour des textes antiques.....	306
3.1.2. L'enseignement du fait religieux	307
3.1.3. L'affaiblissement du latin	308
3.2. Le programme de 1996	309
3.2.1. Un corpus génériquement hétérogène.....	309
3.2.2. Culture religieuse ou culture générale	310
3.2.3. Un genre anthropologique.....	311
4. Des textes « anciens » aux textes « fondateurs »	312
4.1. Textes mythiques et/ou mythologiques et épopée homérique	312
4.1.1. Des textes diversement « fondateurs ».....	312
4.1.2. Présence des textes sacrés	313
4.1.3. Les héros mythologiques	315
4.2. Construction d'un genre scolaire	317
4.2.1. Mythes vs contes	318
4.2.2. Une catégorie unifiante « récits fondateurs ».....	319
4.2.3. Une reformulation générique	320

Conclusion.....	321
-----------------	-----

CONCLUSION DE LA PARTIE 3.....	323
--------------------------------	-----

PARTIE 4. PRATIQUES DISCIPLINAIRES DES GENRES.....	325
--	-----

INTRODUCTION DE LA PARTIE 4	326
-----------------------------------	-----

CHAPITRE 9. SCOLARISATION DU GENRE ROMANESQUE ET PRATIQUE DES EXTRAITS : les romans de Balzac dans les manuels scolaires	327
---	-----

Introduction	327
Le choix de Balzac	328
Réception scolaire de Balzac	330

1. Les romans de Balzac dans un ensemble de manuels du secondaire : construction d'un corpus scolaire.....	332
1.1. Présentation du corpus de travail	332
1.1.1. Les manuels.....	332
1.1.2. Le corpus d'extraits.....	334
1.1.3. La grille d'analyse.....	335
1.2. Les extraits de Balzac : un corpus scolaire assez homogène	337
1.2.1. La prédominance de quelques œuvres	337
1.2.2. La spécialisation des œuvres.....	338
1.2.3. Les passages récurrents	341
1.2.4. Les types de passages : prépondérance des scènes et des descriptions.....	342
2. Scolarisation et objectifs disciplinaires	347
2.1. Balzac et les finalités morales de la discipline.....	347
2.1.1. <i>Eugénie Grandet</i> face au <i>Père Goriot</i>	348
2.1.2. Les passages récurrents pour chacune des deux périodes considérées (1880- 1969 ; 1970-2007) : des choix très différents.....	352
2.1.3. Les scènes de mort d' <i>Eugénie Grandet</i> : des passages exemplaires.....	354
2.1.4. La scène d'agonie du <i>Père Goriot</i> : évolution des finalités scolaires et disciplinaires.....	358
2.2. Extraits de Balzac et composition française : 1880-1925	361
2.2.1. Un traité de composition : Vincent (1896/1916)	362
2.2.2. Les descriptions et les portraits	364
2.2.3. Les récits : vie quotidienne et portraits en action.....	366
2.2.4. Récit et histoire	367
2.3. Pratiques de lecture-écriture : usage scriptural et usage lectoral	368
2.3.1. Types d'extraits et usage scolaire	368
2.3.2. Types d'extraits et consignes dans les manuels récents.....	370
2.4. Balzac « réaliste » : du réalisme scolaire au roman réaliste.....	371

2.4.1. Réalisme scolaire et réalisme balzacien.....	371
2.4.2. Réalisme scolaire et description balzacienne : la pension Vauquer.....	374
2.4.3. Le « roman réaliste » : un genre scolaire	378
2.4.4. Vulgate scolaire et amphotextualité.....	385

Conclusion.....	387
-----------------	-----

CHAPITRE 10. L'ÉCRITURE D'INVENTION AU LYCÉE : des pratiques d'écriture générique

CHAPITRE 10. L'ÉCRITURE D'INVENTION AU LYCÉE : des pratiques d'écriture générique	389
Introduction	389
Une institutionnalisation progressive.....	390
Présentation du corpus	391
1. L'écriture d'invention et les pratiques d'écriture générique dans l'histoire de la discipline ...	392
1.1. Les paradigmes rhétoriques	392
1.1.1. Deux arts d'écrire et deux conceptions de la littérature.....	393
1.1.2. L'écriture des genres rhétoriques au lycée général.....	394
1.1.3. L'écriture des genres rhétoriques au collège.....	396
1.1.4. L'écriture des genres rhétoriques au lycée professionnel	398
1.2. Écritures créatives, jeux de langage et ateliers d'écriture	399
1.2.1. La créativité comme un processus	400
1.2.2. Jeux de langage et transpositions	400
1.2.3. Didactique de l'écriture et <i>visibilité</i> des genres	401
2. L'écriture d'invention et les genres au programme	403
2.1. Écriture d'invention et paradigmes disciplinaires.....	403
2.1.1. Écriture d'invention ou écriture créative ?.....	403
2.1.2. L'héritage de la rhétorique	404
2.1.3. Culture rhétorique contre culture du commentaire ?	405
2.2. Une écriture de genres non scolaires.....	406
2.2.1. L'évolution de la définition dans les textes institutionnels.....	406
2.2.2. À l'Épreuve anticipée de français	408
2.2.3. Produire toutes sortes de <i>genres non scolaires</i>	410
2.2.4. Confrontation de deux versions d'un manuel de seconde.....	411
2.3. Un nouveau genre scolaire ?	414
2.3.1. Écrire scolairement des genres non-scolaires	415
2.3.2. Genre textuel et genre scolaire.....	415
3. Analyse d'un corpus de copies de baccalauréat	416
3.1. Le sujet de l'EAF 2005 et le corpus de copies.....	417
3.1.1. Un sujet métatextuel.....	417
3.1.2. La structure formelle.....	417
3.1.3. Les contenus thématiques	418
3.1.4. Le style	419
3.1.5. L'analyse des copies	420
3.2. Les images de journaliste	420

3.2.1. Les images péritextuelles	421
3.2.2. Images de polémistes	423
3.3. Les images scolaires.....	426
3.3.1. Les citations	426
3.3.2. Les références	429
Conclusion.....	431
CONCLUSION DE LA PARTIE 4	433
CONCLUSION GÉNÉRALE	435
Transposition et/ou construction des savoirs scolaires	437
Secondarisation et reconfiguration.....	442
Amphitextualité, visibilité et invisibilité.....	445
Discipline scolaire et configurations disciplinaires	447
Le genre : concept ou corpus ?.....	450
BIBLIOGRAPHIE	452
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE.....	452
TEXTES INSTITUTIONNELS :	489
INDEX	493
TABLE DES ANNEXES	504
TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	633
TABLE DES MATIÈRES	634