DENIZOT Nathalie. *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*

Bruxelles : Peter Lang, 2013, 297 p.

Brigitte Louichon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4443>

DOI : 10.4000/rfp.4443

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 151-153

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Brigitte Louichon, « DENIZOT Nathalie. *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4443> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4443>

---

historique entièrement différent, aux pages par lesquelles Jorge Semprun, dans *Le grand voyage* (1963), justifie le recours à la littérature pour évoquer l'expérience des camps avec le secours d'une perception sensible et vécue du temps passé.

Après cette excursion dans la littérature, Frédéric Garan aborde le sort réservé à l'insurrection malgache de 1947 et à sa répression dans les manuels d'aujourd'hui. Il relève, quand elle existe, la petite place qui lui est accordée et l'absence de caractérisation au regard de l'histoire de la colonisation. Tel est également le cas des manuels des lycées français de Madagascar, malgré l'adaptation des programmes à l'aire géographique de l'océan Indien décidée en 2004. On ne peut que s'associer au regret de voir la réduction opérée par les manuels de la décolonisation française à l'Indochine et à l'Algérie. Le dernier chapitre, dû à Susanne Grindel, procède à une autre focalisation, sur un seul manuel, mais bien spécifique, puisqu'il s'agit d'étudier le regard porté sur l'histoire postcoloniale par le manuel d'histoire franco-allemand (2011). Partant du constat que l'histoire connectée des sociétés post-coloniales se laisse de moins en moins aborder dans des contextes purement nationaux, S. Grindel formule des réserves sur la validité d'un manuel bilatéral, alors qu'il conviendrait plutôt de connecter l'histoire européenne et celle de l'outre-mer. Les manuels scolaires ne devraient-ils pas être conçus comme une ressource pour les élèves et les professeurs, à charge pour ceux-ci de construire les connexions entre espaces géographiques ?

En dépit de l'hétérogénéité des méthodes employées par ses contributeurs, les chapitres de *L'école aux colonies, les colonies à l'école* constituent un ensemble cohérent et remarquable par l'originalité de ses objets, et particulièrement heuristique dans les champs de l'histoire sociale et des sciences de l'éducation, autant par les connaissances apportées que par l'ouverture de pistes de recherche nouvelles. On savait que les manuels d'hier tenaient sur le fait colonial un discours euphémique destiné à mettre en valeur la mission présumée civilisatrice de la France au profit des peuples colonisés, mais il est plus surprenant de constater que les manuels et les programmes d'aujourd'hui ne sont pas exempts de stéréotypes, parfois au mépris des avancées de la recherche. Les auteurs des programmes et de manuels scolaires seraient bien inspirés de lire cet ouvrage et d'adopter la démarche réflexive de ses auteurs, qui donne à voir la construction des savoirs à différentes époques et en différents lieux, les thématiques qui ont été exploitées, celles qu'on a tuées et celles qu'on tait encore.

Bruno Garnier
Université de Corse Pasquale-Paoli

BIBLIOGRAPHIE

- CHANET J.-F. (1996). *L'école républicaine et ses petites patries*. Paris : Aubier.
LEJEUNE P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éd. du Seuil.
SEMPRUN J. (1963). *Le grand voyage*. Paris : Gallimard

DENIZOT Nathalie. *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang, 2013, 297 p.

L'ouvrage de Nathalie Denizot s'inscrit résolument dans le champ de la didactique du français en considérant les genres littéraires comme des objets disciplinaires. Tout à la fois notion et corpus, objets d'enseignement et d'apprentissage en cours de français, ils sont considérés comme des genres scolaires, ou encore des *formes scolaires des genres littéraires*. En délimitant et en définissant ainsi le questionnement, l'enjeu pour l'auteure est de mettre au jour les conceptions de la littérature en jeu à l'école et la représentation du français comme discipline scolaire. Elle s'inscrit ainsi dans la lignée des travaux d'André Chervel et plus particulièrement d'Yves Reuter pour lequel les disciplines scolaires sont des configurations et des constructions socio-historiques.

La première partie propose d'abord un « détour par l'histoire » afin de suivre les évolutions de la notion de genre depuis deux siècles, depuis l'époque que N. Denizot appelle « pré-disciplinaire » (avant 1880) jusqu'à nos jours. Les trois premiers chapitres étudient l'évolution, d'une part des définitions de la notion de « genre », et, d'autre part, des catégories textuelles auxquelles elle renvoie. De cette enquête historique, menée à partir des programmes et des manuels, émerge une « cartographie diachronique ». Elle montre combien la notion est instable et polysémique. De même, les usages des genres littéraires varient et fonctionnent comme des « concepts intégrateurs » permettant l'introduction de nouveaux objets disciplinaires. Pour compléter cette étude historique, les deux derniers chapitres de la première partie interrogent le genre littéraire comme mode de classement en le comparant avec d'autres modes de classement à l'œuvre dans la discipline : classement par auteurs, opposition vers/propos, classement chronologique, thématique ou typologie textuelle. En interrogeant les relations qu'entretiennent entre eux et avec les genres ces classements, on suit les évolutions de la discipline, liées aux enjeux assignés à son enseignement, à la prédominance accordée à tel ou tel savoir littéraire ou linguistique, à l'évolution des publics... Enfin, la première partie se clôt sur un questionnement centré sur les classements à l'œuvre dans les CDI. Cet espace scolaire mais hors classe de français, où les élèves viennent lire et chercher des livres, donne

à la fiction et au roman une place singulière. Les « mauvais genres » y trouvent place et légitimité. En se déplaçant de part et d'autre de la cloison qui sépare la salle de français du CDI, on peut ainsi observer un déplacement des curseurs et une image de la littérature différente. Se dessine ainsi en creux la spécificité de ce qui se fait et de ce qui se joue dans la classe de français en matière de littérature et avec la littérature.

La seconde partie s'intéresse aux processus de scolarisation des genres en développant quatre études de genres scolaires, différentes et emblématiques. La première s'attache à un genre stabilisé, celui de la tragédie classique. La distinction opérée en début de chapitre entre pratique théâtrale et forme scolaire est particulièrement éclairante pour comprendre comment l'école construit un objet disciplinaire, en l'espèce non pas le théâtre mais le *texte* de théâtre. « Le "genre littéraire théâtral", écrit l'auteur, 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 » (p. 137). La deuxième étude porte, *a contrario*, sur un genre « éphémère », le biographique (genre constitué par les programmes de lycée entre 2001 et 2007), dont l'avènement scolaire est annoncé par l'importance accordée dans le champ critique à l'autobiographie (entre autres avec Philippe Lejeune) et qui vise à ouvrir le corpus des œuvres proposées aux élèves. Ce chapitre montre comment le biographique – aux contours flous et aux frontières incertaines – laisse finalement place au « règne de l'autobiographie » qui amène à un resserrement notionnel (par exemple le pacte autobiographique), l'apparition de nouveaux classiques scolaires (par exemple Perec, Ernaux ou Sarraute) et la constitution d'un corpus de morceaux choisis, de ces textes que l'on retrouve dans nombre de manuels et nombre de classes (par exemple le préambule des *Confessions* de Rousseau ou « La gorge coupée » de Leiris), ces extraits archétypiques et récurrents, car jugés propices aux apprentissages scolaires, sont des *vulgates* et constituent une culture commune scolaire et professionnelle. La troisième étude porte sur un genre « en construction », les textes fondateurs. À dire vrai, s'il s'agit moins d'un genre que d'un corpus de textes anciens (re)qualifiés et unifiés, celui-ci constitue bien un nouvel *objet disciplinaire*. L'enquête historique montre l'évolution des finalités liées à ce corpus (culturelles, linguistiques, historiques, voire anthropologiques). L'enquête synchronique montre comment cet objet disciplinaire, se confondant parfois avec le mythe, tend à se constituer en genre dans les manuels et les pratiques déclarées, se défaisant des liens organiques qui le rattachaient à l'histoire et aux langues anciennes, pour devenir (peut-être ?) un genre littéraire scolaire. Enfin, la dernière étude porte non pas sur le roman mais sur un romancier, Balzac. L'enquête (impressionnante dans son ampleur) s'appuie sur les extraits de romans présents dans les manuels. Là encore, se constitue un corpus homogène

évoluant au fil du temps, mais dont la finalité est toujours de construire des savoirs disciplinaires. Ce chapitre est particulièrement riche, mettant en lien extraits et finalités scolaires. L'auteur montre comment le corpus balzacien se spécifie autour d'œuvres et d'extraits, comment Balzac devient un auteur de portraits et de descriptions, comment certains passages deviennent des passages exemplaires (permettant un usage moral des textes), comment l'école fait un usage scriptural du romancier et, au final, comment l'école a fait de Balzac – ou a réduit Balzac à – un romancier réaliste et construit un nouveau genre scolaire, le roman réaliste.

La conclusion de l'ouvrage interroge la notion de « transposition » en usage dans le champ des didactiques mais assez problématique (ou pour le moins discutée) dans celui de la didactique du français. Pour ce qui concerne les genres littéraires, s'agit-il de transposition ou de construction ? Là n'est finalement peut-être pas la question, répond finement l'auteur. Ou plutôt, la question intéressante est ce que la théorie choisie permet d'observer et de problématiser : les savoirs pour la transposition, les finalités scolaires (et plus largement culturelles et sociales) pour la construction. Au final, N. Denizot propose de désigner la construction des objets scolaires comme relevant de la « scolarisation », laquelle « recouvre aussi bien des processus transpositifs que des phénomènes de secondarisation, de reconfiguration, voire de véritable création » (p. 263).

Toujours dans la conclusion, l'auteur revient sur la notion d'*amphitextualité* qu'elle a conçue et mise à l'épreuve de manière tout à fait convaincante dans la seconde partie de l'ouvrage. Définie à partir de la notion de *solidarité textuelle*, comme une nouvelle relation entre textes (après les cinq énoncées par Genette), l'amphitextualité définit la relation contextuelle qui existe entre un ou des textes « à côté desquels il est posé » (p. 148). Le texte scolaire n'existe jamais sans ses « amphitextes ». Il n'y a pas un absolu du texte littéraire mais toujours un usage ou des usages que l'étude des solidarités textuelles (dans les programmes, les manuels, les classes) met au jour.

Cet ouvrage fait montre d'une très grande rigueur intellectuelle et s'appuie sur une grande érudition ressortissant aux différents domaines des études littéraires, de l'histoire de l'enseignement et de la didactique du français. La recherche s'appuie sur une analyse des programmes et des manuels, des listes pour l'Épreuve anticipée de français (EAF), mais aussi sur des entretiens et des questionnaires, articule l'étude diachronique et en synchronie et s'intéresse à des niveaux d'enseignements variés (de la 6^e à la 1^{re}).

C'est un ouvrage capital pour les didacticiens du français, chercheurs et formateurs. Il permet de nourrir une épistémologie de la littérature souvent peu présente dans les cursus, de

déconstruire une vision souvent naturalisée des savoirs en lettres et ouvre des perspectives de recherche innovantes.

Brigitte Louichon
Université Montpellier 2, faculté d'Éducation

MORVAN Jean-Sébastien (dir.). *Le sujet handicapé. Évocation(s) du lien psychique et du lien social*. Paris : L'Harmattan, 2013, 202 p.

L'objet transversal de cet ouvrage est la prise en compte du « sujet » dit handicapé dans le champ de l'adaptation scolaire et de l'intégration sociale. Cet ouvrage, à partir de témoignages, de vécus, démontre l'intérêt de pratiques éthiques (en connivence avec le sujet) plutôt que de pratiques morales, obéissant à un objet politico-social détournant parfois les professionnels de l'accueil de l'autre.

Selon Jean-Sébastien Morvan, seule l'analyse clinique permet de ne pas assujettir l'autre à un projet social arbitraire ou motivé par l'angoisse liée au silence de certains sujets brouillés avec la parole. Le handicap réveille, chez les professionnels, des représentations archaïques et défensives allant du déni au clivage, de la rationalisation aux formations réactionnelles. Le sujet handicapé est alors piégé par des éléments contre-transférentiels liés à la subjectivité des professionnels. Le projet personnalisé qui les lie devrait être le résultat d'une co-construction pour féconder un soi autonome et le plus indépendant possible sur fond de dépendance sociale. Les professionnels du handicap et de l'inclusion travaillent dans un entre-deux complexe tissé d'emprise et de méprise, de projet « contra/sujet »... Une intégration de type transitionnel relancerait les liens dedans-dehors, mythes et réalité, discours et paroles, désir de réparation (pour le professionnel) et désir d'existence (pour le sujet handicapé).

Ces questions se posent très concrètement aux pédagogues dans le champ des difficultés ou de l'échec scolaire. Si le Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficultés (RASED) est remis en cause, depuis 2008, pour des raisons économiques (le coût de l'acte du maître E étant trop élevé), ce ne sont pas là les seules raisons. Selon Nada Abillama-Masson, la complexité sociale et psychique de leur tâche en est une autre. L'élève ne rentre pas dans les apprentissages et le lien social car les raisons sont ailleurs et entremêlées. Le statut d'élève ne contient pas son être au monde troublé, son éducation parfois chaotique ou traumatique. L'enseignant sans formation clinique ne peut rééduquer le sujet. Le moi social et scolarisable doit être articulé à l'être et au sujet désirant et pensant.

Gérard Netter revisite les conséquences des réformes, de l'obligation de réussite de l'enseignant, de la suppression des RASED et des effets parfois paradoxaux de la loi de 2005 ; l'auteur se demande si ces pédagogies dites curatives ont encore leur place dans le cadre de l'échec et du handicap. L'école et les textes officiels ont tendance à définir l'enseignant ou l'élève privés de leur négativité et de leur manque. Il faut avoir un « moi imaginaire bardé » de compétences et, si incomptences il y a – incompétences liées à une déficience par exemple –, est envisagé un PPRE (Projet personnalisé de réussite éducative) ou un PPS (Projet personnalisé de scolarisation). L'auteur interroge la valeur de ces dispositifs ne respectant pas le manque, le symbolique... Selon lui, avec la suppression des aides et des enseignants spécialisés, les enseignants « ordinaires » risquent d'être instrumentalisés et les élèves seront alors rééduqués d'une façon morcelée. L'auteur relève à juste titre l'apport incontournable que peut être une lecture clinique et psychanalytique des situations et des phénomènes éducatifs puisque ce dont souffre l'humain, c'est bien d'une négation du sujet. Yannick Gabillard prolonge le questionnement de G. Netter dans une proximité d'analyse. Il démontre finement les intrications entre objectivité et subjectivité dans le cadre de la scolarisation pour toutes les différences. Frappé de scepticisme quant aux effets de la loi de 2005 dans le cadre de l'école, il se demande si ses effets sont purement sémantiques ou si, dans la « vraie vie des élèves troubles », on a su adapter un savoir-faire à un penser autrement. Car, selon Y. Gabillard, enseigner à ces publics mobilise, au-delà de l'application des instructions officielles, des processus inconscients tels que la peur de la destructivité, le déni du handicap, des représentations erronées de l'école.

L'évocation décrite par Jean-Pierre Croisy peut être un catalyseur pour le sujet en difficultés. L'évocation est une forme d'association consciente ou semi-inconsciente pour les sujets accompagnés. En pédagogie, évoquer est utilisé pour désigner la capacité cognitive et psychique d'un élève à tisser des représentations, des affects distanciés à partir d'un texte lu. Accompanyer l'évocation d'un enfant mobilise un travail clinique et théorique dont l'écart entre les deux représente une substitution du manque et de l'incomplétude. La situation d'Aurore, décrite par J.-P. Croisy, démontre la complexité de l'accompagnement psychopédagogique où le rapport au savoir, aux situations d'apprentissage, à l'écrit guide le psychopédagogue. Le texte n'est que prétexte lorsque l'enfant le surligne d'incompréhension, d'interdit ou de particularités. Aurore par exemple ne comprend que les textes qui mobilisent une action dans la réalité (par exemple une recette, une demande, etc.). Tout autre texte induit une sidération de la pensée où seul le dernier mot de la phrase peut être restitué. C'est à partir de ce constat que le psychopédagogue repère son intérêt pour les jeux et construit un travail de mise en lien grâce au jeu d'échecs.