

**COUPER, COPIER, COLLER, DÉPLACER,
EMPRUNTER... L'EXTRAIT DANS
LES MANUELS SCOLAIRES**

Nathalie Denizot
Sorbonne Université. Inspé de Paris. CELLF (UMR 8599)

L'extrait est sans doute l'une des plus anciennes pratiques scolaires de copier/coller, ne serait-ce qu'à travers les versions latines, proposées dès le XVII^e siècle dans les classes comme exercice de français : comme le rappelle Chervel (2006, p. 567), il s'agit en effet « d'apprendre aux élèves, avec l'art de la traduction, l'aisance dans l'expression française et l'élégance du style ». Versions, thèmes, modèles d'écriture, textes poétiques à apprendre par cœur pour la récitation, supports d'exercices de langue, ou encore simples passages à lire, les extraits sont présents à toutes les époques et dans toutes les configurations disciplinaires, quels que soient la filière ou le niveau d'enseignement. Les manuels de littérature sont organisés le plus souvent autour de fragments, au moins depuis la première moitié du XIX^e siècle : c'est une contrainte éditoriale autant que pédagogique, le cours de « belles-lettres » puis de littérature nécessitant des morceaux à imiter puis à « expliquer ». Les extraits sont ainsi liés aux contraintes pédagogiques et

didactiques de la « forme scolaire »¹ et dans le cadre de l'explication de textes, le fragment est, comme le souligne Reuter (1987, p. 197), un « *moyen économique en tant que support et exemple* » (c'est lui qui souligne).

Omniprésents, les extraits ont pourtant fait l'objet de critiques récurrentes, liées à ce statut de fragment « coupé » et « collé ». Dès la fin du XIX^e siècle, Bréal (1872, p. 213) s'interroge ainsi à propos de la version : « Comment veut-on que notre jeunesse apprenne à connaître et à aimer l'antiquité quand on la lui sert ainsi découpée en morceaux ? ». Dans les années 1970, Kuentz (1972) dénonce pour sa part la méconnaissance des conditions de production et de réception des œuvres et la sacralisation des textes, et Halté et Petitjean (1974) montrent comment le processus d'extraction est un processus idéologique qui « désancre » les textes pour fabriquer artificiellement de « belles pages ». Ces critiques s'articulent souvent avec celle des manuels, dans une « querelle » qui voit dans les anthologies « un agent de la déformation intellectuelle des élèves, puisqu'elles donnent une image faussée de la littérature et de son accès » (Fraise, 1997, p. 215). D'ailleurs, des alternatives sont envisagées très tôt à la lecture de fragments² : au XIX^e siècle, l'essor de l'édition scolaire et la création des collections de « petits classiques » permettent une lecture plus complète des œuvres, de même que les multiples éditions de « théâtre classique » qui se développent alors, même si les œuvres y sont sélectionnées et parfois caviardées pour satisfaire « à toute une série d'exigences éducatives, morales, religieuses ou politiques » (Chervel, 2006, p. 492) ; quant aux programmes de la fin du XIX^e siècle, ils voient apparaître la « lecture suivie », définie comme une alternative à la lecture de morceaux isolés. Les instructions de 1938 développeront longuement la question de la « lecture suivie », mais elle reste cependant une lecture de fragments étendus, ou de parcours suivis de fragments dans une œuvre. Il faut attendre les années 1970 pour que les programmes prônent la lecture de l'« œuvre intégrale », favorisée cette fois par l'invention et le développement au milieu du XX^e siècle des collections « de poche ». Cela n'a pas pour autant fait disparaître les extraits, qui s'imposent encore dans la classe de français comme dans d'autres disciplines, et qui restent indispensables dans les examens (Bréal soulignait déjà le rôle joué par les concours dans le succès

1. Au sens de Vincent, 1980, qui définit ainsi une forme sociohistorique d'enseignement et d'apprentissage, propre au type de société constitué en Europe à partir du XVII^e siècle, et caractérisée par un espace spatiotemporel distinct (l'école, la classe), des sujets spécifiques (le maître, l'élève), l'importance des règles et des exercices, un rapport particulier à la discipline et aux disciplines, etc.

2. Pour tout cela, voir Houdart, 1997 et Denizot, 2021a.

des extraits : voir 1872, p.212) et incontournables dans les manuels scolaires.

Je me propose donc ici d'approcher les extraits³ dans leurs modes mêmes de fabrication, selon une perspective historicodidactique et dans la lignée de travaux récents sur le sujet (Belhadjin et Perret, 2020 ; Belhadjin et Bishop, 2021 ; Denizot, 2020 ; 2021a). Il s'agit d'envisager l'extraction comme un travail⁴ spécifique s'inscrivant dans la construction de la culture scolaire. Je me propose donc de prendre au sérieux ce travail des manuels et de l'envisager comme un travail de *réécriture*, en croisant les métaphores usuelles de l'écriture numérique auxquelles emprunte ce numéro de *Recherches* (couper, copier, coller, etc.) avec les travaux de Fabre-Cols (2002) et des chercheurs en critique génétique qui identifient cinq grandes opérations linguistiques de réécriture : la suppression, l'ajout, le déplacement, la permutation et le remplacement (Fabre-Cols, 2004, 17). Dans un premier temps, je montrerai comment les manuels « empruntent » aux textes sources, et donc sélectionnent, prélèvent et citent ; dans un second temps, j'analyserai le travail de découpage et de suppression en jeu pour fabriquer les extraits ; enfin, je m'attarderai sur différentes opérations de collage et de réancrage, en m'intéressant plus spécifiquement aux phénomènes de paratextualité et d'amphitextualité et aux effets qu'ils produisent.

EMPRUNTER

Pour fabriquer cette variante textuelle qu'est l'extrait, il faut tout d'abord emprunter, et donc sélectionner.

Prélever et sélectionner

Le premier travail des manuels est un travail de *sélection*, qui opère notamment sur les corpus de textes, et qui est d'ailleurs à l'origine de l'expression « morceaux choisis » ; la sélection fonctionne comme un filtre, qui ne retient que ce qui sert les finalités disciplinaires. Je prendrai ici l'exemple de la tragédie classique, genre qui semble pourtant bien stabilisé à l'école, et depuis longtemps. L'étude des corpus scolaires de la tragédie à

3. Ce faisant, je mets moi-même à l'épreuve des formes de copier/emprunter/coller en reprenant et en revisitant certains de mes travaux récents ou plus anciens sur les extraits et les morceaux choisis, dans lesquels je puise mes exemples.

4. Je reprends ici une proposition de Balibar (1985) analysant les « variantes » produites par les manuels en tant que résultat du travail effectué sur les textes par les manuels scolaires.

travers les manuels de différentes périodes (voir Denizot, 2013a et 2016a) montre en effet combien chaque époque a construit et reconstruit « sa » tragédie classique, donnant ainsi naissance à plusieurs vulgates⁵ scolaires, mouvantes selon les usages disciplinaires. Les manuels de la première période (1802-1880), destinés à l'enseignement de la rhétorique, ont essentiellement privilégié des discours et morceaux oratoires extraits de tragédies variées, qui servaient de modèles d'écriture. C'est Batteux qui a montré l'exemple, dans son recueil de 1780, plusieurs fois réédité dans la première moitié du XIX^e siècle. Il y fait appel à 56 pièces de 19 auteurs tragiques différents. Le recueil de Noël et Delaplace (1804/1805) poursuit cette tradition et, sur 51 « discours et morceaux oratoires » du volume poésie, propose 43 extraits de tragédies. La configuration disciplinaire qui se met en place au tournant des XIX^e et XX^e siècles privilégie quant à elle un corpus de morceaux à lire et à admirer, davantage tourné vers les grands sentiments : passions raciniennes et idéaux cornéliens. Le corpus tragique dans les manuels change donc : les extraits de tragédies sélectionnés sont plus souvent des passages dialogués, ce qui minore la place des tirades et des monologues. Et, sous l'influence de l'historicisation de la littérature, le corpus se restreint encore : la tragédie classique devient la tragédie de l'*époque classique*, réduite à une petite partie de la seconde moitié du XVII^e siècle. Quant au corpus scolaire des années 2000, il met davantage en valeur l'intertextualité de la tragédie classique, en faisant dialoguer des extraits de tragédie du XVII^e siècle avec des extraits de tragédies antiques ainsi qu'avec le *tragique* du XX^e siècle. Dans ce cadre, certaines pièces sont privilégiées, notamment *Phèdre*, à la fois mythologique et tragique. L'école construit ainsi des vulgates, sélectionnant par exemple tantôt un Racine rhéteur, tantôt un Racine édifiant, tantôt un Racine « peintre des passions », tantôt un Racine « tragique », le même extrait pouvant être convoqué à différentes périodes pour illustrer l'une ou l'autre de ces facettes du genre.

Il s'agit là d'un fonctionnement disciplinaire récurrent, qui fait que la scolarisation de la littérature passe par la construction de corpus scolaires relativement homogènes et identifiables, de manière à constituer une forme de culture commune, autour de quelques auteurs, œuvres et/ou passages considérés comme archétypiques ou fondateurs. Je prendrai cette fois comme exemple celui de l'autobiographie⁶, genre introduit dans les programmes du lycée dans les années 2000. Si les manuels de cette époque proposent un grand nombre d'extraits différents, cette dispersion est

5. J'emprunte le terme à Kuentz, 1972.

6. Par exemple Denizot, 2011 et 2013a.

contrebalancée par la construction très nette d'un noyau de « classiques » et de morceaux choisis. À côté de quelques œuvres canoniques et incontestées, comme *Les Confessions* de Rousseau ou *Les Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand qui constituent ce qu'on pourrait appeler le « fonds » du corpus autobiographique, les manuels inventent de nouveaux classiques de l'autobiographie, comme *Les Mots* de Sartre, *W ou le souvenir d'enfance* de Perec, *Enfance* de Sarraute ou *L'Âge d'homme* de Leiris. Ce phénomène de classicisation s'accompagne de la constitution d'un corpus de morceaux choisis qui passe par la sélection d'un corpus d'extraits, parfois accompagnés de titres identificateurs (« Gorge coupée », « Les soirées de Combourg », « La chasse aux pommes », etc.). Certains extraits semblent même incontournables, notamment les « pactes autobiographiques » et certains incipits, qui reviennent très souvent dans les manuels. Pour ces textes, ce ne sont pas tant les finalités esthétiques et littéraires qui conditionnent le choix des extraits que les finalités disciplinaires, qui visent un usage directement en prise avec les savoirs disciplinaires autour de l'objet d'étude « autobiographie ». Ces extraits 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), qui privilégie lecture analytique et discours métatextuel.

Emprunter et citer

Penser l'extrait comme un « emprunt » conduit à le penser dans sa proximité à d'autres formes d'emprunts textuels, et tout particulièrement à la citation, qui est elle aussi une pratique importante du cours de littérature. C'est ainsi d'ailleurs que Kuentz (1972, p. 4) définit l'extrait, pour en mettre en évidence le désancrage :

Ce qui se donne comme un texte est, en fait, une *citation*, c'est-à-dire le produit d'une activité déterminée, obtenu au terme d'un certain nombre d'opérations d'élaboration. [...] Le principe de la citation, c'est la désénonciation des énoncés, c'est-à-dire l'ensemble des procédés qui tendent à détacher l'énoncé de ses conditions d'énonciation.

Cette assimilation de l'extrait à une citation mérite pourtant d'être revisitée, et je me propose de le faire en replaçant la pratique scolaire de la citation dans une perspective historique.

Au XVIII^e siècle, la pratique de l'anthologie de textes n'est pas encore hégémonique mais les grands traités comme ceux de Rollin⁷ ou de Batteux⁸ – qui ne sont justement pas des anthologies de textes – intègrent un grand nombre de citations, qui permettent d'éviter l'aridité des préceptes et des traités : la tradition scolaire relaie ainsi la tradition rhétorique, qui fait de la citation un ornement du discours autant qu'un argument d'autorité. Certaines citations sont longues, voire occupent plusieurs pages. Rollin (1855, p. 44-45) ressent d'ailleurs le besoin de s'expliquer assez longuement sur la question, et de justifier les nombreuses citations de son traité par ces deux arguments, l'ornement (à l'aide de la métaphore classique de la fleur⁹) et l'autorité (il s'agit de « produire [s]es garants »), auxquels il ajoute l'argument attendu en contexte scolaire, celui de la formation du goût et des modèles :

Je cite beaucoup de passages latins des deux auteurs que je viens de nommer [Cicéron et Quintilien], qui sont mes principaux guides [...]. Ce sont pour l'ordinaire des endroits choisis, éclatants, et qui sont comme la fleur de la plus pure latinité et des modèles excellents de la plus saine éloquence. Ces passages me semblent par eux-mêmes très propres à former le goût, ce qui est ma principale vue.

Batteux, quant à lui, multiplie les citations dans ses traités de poétique et s'en explique dans l'avertissement du deuxième volume (1802, p. V-VI), avec un argumentaire tout entier tourné vers l'enseignement, puisqu'il s'agit de « montrer les effets [des principes de l'*Art Poétique*] dans les différents genres » :

On y tâche partout de définir avec soin ; et aux définitions on joint les exemples. On sait que les exemples, surtout en fait de goût, sont plus instructifs que les préceptes et que ceux-ci ne sont jamais mieux sentis ni compris que quand ils sont les résultats des détails.

Mais les citations ne jouent pas tout à fait le même rôle dans ces deux traités. Chez Rollin, comme je l'ai souligné, bon nombre d'entre elles sont des citations d'autorité, qui viennent confirmer le propos, ou le compléter. À l'appui des préceptes qu'il énonce en français, Rollin cite (et parfois en latin) les auteurs – grands et petits – qui lui servent de source. Batteux en revanche, s'il n'exclut pas les citations d'autorité¹⁰, cite le plus souvent pour

7. *Traité des études*, 1726-1728.

8. 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).

9. Métaphore que l'on retrouvera dans les « anthologies » (voir Fraisse, 1997).

10. *L'Art Poétique* de Boileau lui en fournit par exemple un certain nombre.

donner des *exemples* de ce qu'il expose. Si la majorité de ses citations ne sont que de quelques lignes ou quelques vers, un grand nombre sont beaucoup plus étendues, voire proposent une œuvre dans son intégralité (c'est le cas de certaines fables de La Fontaine, Phèdre ou Ésope). Et surtout, Batteux ne cesse de commenter les passages qu'il a sélectionnés, entrelaçant parfois sur plusieurs pages citations et commentaires, et invitant ses lecteurs à admirer les beautés des extraits cités. Les citations tendent donc à s'autonomiser, en devenant non plus simple illustration du propos, mais 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.

Ce renversement est intéressant, en ce qu'il permet de questionner les frontières de la citation et de l'extrait : on peut voir dans certaines pages de Batteux les ancêtres des manuels de la majeure partie du XX^e siècle, qui prolongent les morceaux choisis, 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 : la pratique de la citation dans les traités de rhétorique destinés à l'enseignement a visiblement contribué à la construction de l'extrait.

COUPER ET SUPPRIMER

Quels sont les choix des manuels en matière de découpage des textes, et comment analyser ces choix ? J'examinerai ces questions en suivant sur plus d'un siècle certains passages des romans de Balzac souvent présents dans les manuels depuis la fin du XIX^e siècle.

Découper

Regardons tout d'abord comment les manuels *découpent* la description de la pension Vauquer, qui est sans doute la description balzacienne la plus célèbre à l'école (voir Denizot, 2013a, p. 222) : mon analyse porte ici sur 20 manuels parus entre 1920 et 2007 qui contiennent cet extrait.

Chez Balzac, c'est une description de grande ampleur : presque 7 pages dans une édition de poche actuelle 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, de quelques pages dans certains manuels de la

première moitié du XX^e siècle à une page dans les manuels plus récents¹¹. Ils font surtout des choix assez similaires. Une petite moitié s'arrête 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, le découpage permet aux manuels de finir sur une *formule*, et semble procéder d'une forme de mise en scène théâtrale, avec un baisser de rideau qui dramatise les passages choisis.

Supprimer

Le découpage s'accompagne parfois d'une opération supplémentaire, qui consiste à *supprimer* des passages à l'intérieur même de l'extrait. Je prendrai cette fois comme exemple un autre passage très présent dans le corpus scolaire balzacien, à savoir la mort de Goriot¹², à travers une analyse de 9 extraits, tirés de 9 manuels différents publiés entre 1900 et 2000.

Il faut tout d'abord souligner que les suppressions sont nettement liées aux périodes que l'on considère : après 1970, aucun des manuels analysés ne fait de coupes à l'intérieur même du texte de Balzac, alors que tous les manuels avant 1960 les pratiquent. Ces coupes répondent clairement à des impératifs idéologiques, d'adoucissement en quelque sorte, face à un monologue terrible et violent. Les manuels font des choix parfois différents mais toujours cohérents avec ces visées d'adoucissement. Je prendrai l'exemple de la version de Braunschvig (1955), qui supprime tout d'abord certains passages violents, notamment ceux qui relèvent du registre corporel :

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.

Le manuel coupe également les phrases terribles où Goriot s'en prend à l'institution même du mariage, et aux gendres qui « souillent » les filles – la connotation sexuelle a visiblement effrayé les auteurs du manuel – :

11. Mais le format des manuels est plus grand depuis les années 1970.

12. Présentes dans les manuels dès la première moitié du XX^e siècle, les scènes de mort (Goriot, Grandet, etc.) ont avant tout une visée morale et poursuivent une tradition déjà ancienne, tant les récits de mort, mythologiques ou historiques, sont des lieux communs dans les traités de rhétorique et les anthologies du XIX^e siècle.

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.

Mais la version du manuel supprime aussi les allusions à l'histoire d'amour entre Rastignac et l'une des filles de Goriot, qui est pourtant un élément essentiel de l'intrigue. 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.

Découper et supprimer

Avant les années 1970, ces opérations de découpage des frontières de l'extrait et de coupes à l'intérieur même de l'extrait se combinent le plus souvent. Je prendrai cette fois l'exemple de la scène de mort de Grandet, à travers une analyse de 7 manuels (entre 1905 et 1966).

Pour pouvoir donner à lire un texte « convenable », les manuels font en effet des coupes dans le texte, ou le recadrent par un découpage trompeur. Ainsi, si l'on va lire chez Balzac la version originale de la mort de Grandet, elle est loin d'être univoque ; 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. 224¹³) :

« ... Tu me rendras compte de ça là-bas », dit-il en prouvant par cette dernière parole que le christianisme doit être la religion des avarés.

Or cette phrase ne figure dans aucun 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 : on censure la phrase, sans craindre de censurer Balzac.

De plus, les manuels opèrent un autre type d'adaptation, qui relève là encore d'une forme de censure, 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 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

13. Les indications de pages correspondent à l'édition de poche en GF (voir bibliographie).

quelques lignes avant de commencer à faire mourir le père. C'est 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.

Or, la phrase que je souligne en italique ne figure dans aucun des extraits. Soit elle a été purement et simplement supprimée (par exemple chez Boitel 1901 et chez 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 (« Dès le matin... »), voire à l'avant-dernière (Aussi la mort... »), 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 (1955, p. 602), qui isole la phrase du reste du texte, dans un paragraphe détaché en tête de l'extrait, en la modifiant légèrement au passage : « ... 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).

DÉPLACER ET COLLER

Une fois les extraits *découpés* et – le cas échéant – *coupés*, il faut les déplacer pour les *coller* dans le manuel, et donc opérer un réancrage, à travers des opérations d'assemblage (Ronveaux, 2010) ainsi que d'élaboration d'un appareillage didactique (introductions, notices, notes explicatives, questionnaires, consignes, etc.). C'est cet appareillage que je vais tout d'abord analyser (ce qu'on peut nommer à la suite de Genette le

« paratexte »), en tant qu'il oriente la lecture de l'extrait. Je m'attarderai ensuite sur les effets des assemblages et sur les amphotextualités induites.

Les titres

Le titre est le premier élément paratextuel que donnent à voir les manuels. Depuis la fin du XX^e siècle, il est souvent absent, les manuels se contentant d'un titre de page ou de double-page lié au chapitre et/ou préférant indiquer simplement en tête de l'extrait le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre. Mais il a été longtemps incontournable, et il subsiste encore sous des formes diverses. Je prendrai comme exemple le titre d'un extrait du *Père Goriot* souvent présent dans les manuels, le fameux défi de Rastignac à la fin du roman. Mon analyse porte sur 12 occurrences de cet extrait dans 12 manuels différents entre 1927 et 2005. Le premier fait remarquable est que seuls 4 d'entre eux ne font précéder l'extrait d'aucun titre (en dehors de l'indication du nom de l'auteur et de l'œuvre) : la plupart des manuels, même après 2000, choisissent donc de donner un titre à l'extrait, malgré les critiques anciennes à ces procédés de titrage. Le titre le plus classique et le plus informatif est, sans surprise, celui du manuel le plus ancien ici, celui de Chevaillier et Audiat (1927), qui intitule l'extrait « Le défi de Rastignac ». Il s'agit d'une sorte de résumé du passage. Plus suggestif et incitatif, le manuel de Mitterrand (1986) choisit « Fin et commencement », qui problématise sans doute davantage le passage. Mais la plupart des manuels modernes (après 1980) préfèrent une brève citation, entre guillemets : quatre d'entre eux choisissent ainsi comme titre de l'extrait la célèbre formule « À nous deux maintenant », alors que Sabbah (1996) se distingue en lui préférant « Il regarda la tombe et y ensevelit sa dernière larme de jeune homme ». Ce titrage sous forme de citation fonctionne comme un « extrait d'extrait », comme le soulignait déjà Kuentz (1972, p. 13), une « quintessence » de l'œuvre (*Id.*), et oriente la lecture du passage.

Mais le titrage permet aussi de nommer et d'identifier l'extrait, notamment dans la table des matières, qui joue un rôle important d'appui aux usages didactiques du manuel. Une partie des titres donnés par certaines anthologies au tournant du XX^e siècle répond ainsi clairement à des considérations pédagogiques et didactiques. À partir de 1880, apparaissent en effet des manuels conformes aux nouvelles exigences de l'enseignement de la littérature, qui privilégie désormais l'histoire littéraire, l'explication de texte et la dissertation aux dépens de la rhétorique et de ses exercices. Ces changements ont de profondes répercussions dans les manuels, jusque-là organisés autour de « genres » à produire (narration, description, etc.), et qui adoptent désormais un ordre chronologique. Mais le découpage par « genres » ne disparaît pas complètement du jour au lendemain, parce que les pratiques nouvelles coexistent tout d'abord avec les pratiques

traditionnelles (notamment rhétoriques)¹⁴. C'est ainsi que le découpage par genres scolaires, indispensable pour l'enseignement de la rhétorique, organise encore au début du XX^e siècle certains manuels et reste lisible dans de nombreux ouvrages au travers des titres des extraits. Marcou (1884) le signale explicitement dans la préface d'un de ses très nombreux manuels de textes :

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 [chronologique]. Il est toujours facile de reconstituer le classement par genres ; le titre seul des morceaux y aide déjà¹⁵.

Les titres donnés par les manuels portent ainsi la trace des usages scolaires, et témoignent de ce qui est privilégié aux différentes époques, en termes de centres d'intérêt ou de fonctions pédagogiques et didactiques. Dans tous les cas, le titre ou son avatar est un lieu intéressant pour comprendre la manière dont l'extrait est « collé » dans les manuels, et pour mieux le saisir en tant que contenu spécifique, corrélé à des usages disciplinaires.

Les autres éléments paratextuels

D'autres éléments paratextuels entrent en jeu dans ce réancrage de l'extrait et, pour les analyser, je reprendrai l'exemple de la description de la pension Vauquer (Balzac, *Le Père Goriot*), entre 1920 et 2007 : selon les périodes considérées, le paratexte donne à lire l'extrait de manière assez différente.

Les introductions des manuels scolaires des années 1930-1960 mettent essentiellement en avant la « minutie » du réalisme de la description. Le terme revient à plusieurs reprises dans quatre ouvrages entre 1920 et 1955 : ce que l'on reconnaît alors à Balzac, c'est la qualité de ses observations, le soin presque maniaque qu'il met à tout inventorier : Lagarde et Michard (1955) précisent d'ailleurs qu'« on a pu lui reprocher ces “inventaires de commissaire” ». Cette récurrence du terme est d'autant plus frappante qu'il a entièrement disparu dans les manuels postérieurs.

Ce sont donc ces descriptions, ces inventaires d'huissier, que l'école privilégie alors, malgré toutes ses réticences sur les romans de Balzac, leur

14. C'est le phénomène de « sédimentation » des pratiques et des objets scolaires (Schneuwly, 2007).

15. Par exemple (dans Marcou, 1884) : « Fleurs et oiseaux dans les blés » pour une description, « Une troupe de comédiens arrivent dans la ville du Mans » pour une narration, « Darius et Alexandre » pour un parallèle, etc.

romanesque de bas étage, leurs lourdeurs¹⁶. 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, 1942, p. 946). Le réalisme est dans l'enseignement du français une notion ambivalente : après les réformes de 1880, qui voient disparaître les pratiques d'écriture rhétorique et le discours latin, 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 », inspirée de Comenius et de l'enseignement allemand, et que l'on retrouve par exemple à la même époque dans les « leçons de choses ». Ce réalisme ne se cantonne pas au primaire, mais devient un modèle de prescription pour la composition française qui se met en place dans le secondaire. 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. 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 manuels des années 1900-1960 le modèle réaliste de l'observation des choses et des êtres, qui passe par les sens, et qui nécessite un usage et une étude systématiques du vocabulaire sensoriel.

C'est donc la fonction référentielle de la description qui est mise en avant dans les manuels jusqu'aux années 1960, comme si la description n'était que mimétique. Les relations qui unissent décor, personnages et action ne sont pas passées sous silence par les auteurs de manuels, mais elles apparaissent comme secondaires. La description est en fait réduite à un « cadre », dans lequel Balzac « fait vivre » ses personnages (Avisseau, 1959), ou bien dans lequel « évoluent ses personnages » (Chevaillier, Audiat et Aumenier, 1963). Le réalisme de la description est ainsi mis au service du

16. 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.

réalisme scolaire, et réduit à ce souci de « minutie » dans le compte rendu de l'observation.

Il en est tout autrement dans la période suivante, après 1970 : linguistique, narratologie, nouvelle critique et sciences du langage sont passées par là, et les introductions mettent davantage l'accent sur la fonction *sémiosique* de la description, à savoir la fonction de régulation du sens. Cette fonction peut être focalisante, lorsqu'elle est organisée par un point de vue, une perspective narrative ; elle peut aussi être indicielle, lorsque la description est « détournée pour représenter *indirectement* autre chose qu'elle-même » (Adam et Petitjean, 1989, p. 53). La fonction indicielle est exploitée par exemple par Rincé (1980), qui écrit que la salle à manger « est comme la métaphore spatiale de la sinistre et misérable propriétaire ». Mais la plupart des manuels récents orientent la lecture des élèves vers la fonction focalisante et les questions de point de vue, devenues un des passages obligés de la lecture de textes littéraires. C'est ainsi par exemple que 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.

L'ancrage de la description change ainsi la lecture que l'on fait de cet extrait : de minutieuse et réaliste, la description de la Pension Vauquer est devenue symbolique et surtout subjective.

Assemblage et amphotextualité

Le réancrage des extraits dans les manuels s'accompagne le plus souvent de ce que Ronveaux (2010, p. 91) nomme un « travail raisonné d'assemblage de textes ». Si ce travail d'assemblage a pris une importance toute particulière dans l'activité des enseignants depuis les années 1970-1990, qui ont vu l'essor et la légitimation des « groupements de textes », il est de toute façon consubstantiel aux manuels scolaires, à toutes les époques.

Or, ces assemblages produisent des effets sur la réception même des textes, et sur la construction des corpus scolaires – effets que je désigne sous le terme d'amphotextualité (Denizot, 2010 et 2013a) : ce concept, construit sur le modèle des cinq types de relation transtextuelle définis par Genette (métatextualité, hypertextualité, paratextualité, intertextualité et architextualité : voir Genette, 1982, p. 11-12), vise à décrire les solidarités textuelles dans lesquelles sont pris les textes et désigne ainsi les relations entre des textes *posés* les uns à côté des autres. Ces relations ne sont pas paratextuelles (puisque chacun des textes peut également être accompagné d'un paratexte), mais sont d'ordre contextuel. Le concept d'amphotextualité est particulièrement opérant pour analyser les effets produits par les

assemblages d'extraits dans les manuels, à partir du moment où l'on ne cantonne plus l'analyse des manuels aux discours qui y sont tenus¹⁷. En se focalisant sur le contenu, on considère en effet le manuel comme un simple contenant, et on oublie d'interroger le manuel en tant qu'objet éditorial (avec des auteurs, des collections, etc.), et en tant qu'*espace* topographique spécifique (Denizot, 2016b). Or, cette conception du manuel comme espace plurisémiotique contextuel et relationnel permet d'interroger les rapprochements de textes et les réseaux de solidarité qui unissent les textes : les relations amphitextuelles, qui modifient le mode de présence des textes, sont susceptibles d'orienter la lecture des textes et le point de vue que l'on porte sur eux, et d'induire ainsi des modes divers de catégorisation (notamment générique) et de saisie des extraits.

Je prendrai comme exemple l'amphitextualité du roman autobiographique dans les manuels scolaires avant et après 2001 : les programmes de 2000 ont introduit en effet comme nouvel objet d'étude de la classe de première le « biographique », catégorie hétérogène qui regroupait à la fois des genres biographiques (biographie, roman biographique, etc.) et autobiographiques (autobiographie, mémoires, roman autobiographique, journal personnel, etc.). Ce nouveau cadre modifie sensiblement les enjeux du genre en donnant au « roman autobiographique » une nouvelle légitimité et de nouveaux enjeux disciplinaires, perceptibles dans l'ancrage des extraits.

Certes, 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. Mais elle désigne une sous-catégorie du roman, caractérisée par ses liens référentiels avec la vie de l'auteur, et prise dans des relations amphitextuelles avec d'autres romans. En revanche, entre 2001 et 2007¹⁸, des extraits de romans autobiographiques s'inscrivent dans des chapitres concernant les genres biographiques et/ou autobiographiques, et sont désormais en *solidarité* avec l'autobiographie, et non plus avec le roman. Cette nouvelle amphitextualité donne à ces textes des formes de légitimité et de visibilité et renouvelle le regard que l'on porte sur eux. On peut noter ainsi le retour assez remarquable de Colette dans les manuels parus entre 2001 et 2005, ou l'attention portée à *À la recherche du*

17. Sur cette question, voir Denizot, 2015.

18. L'objet d'étude « biographique » a été supprimé des programmes des séries générales S, ES et des séries technologiques lors du remaniement en vigueur à la rentrée 2007 : seules les classes de Première L ont conservé non plus le biographique mais l'autobiographie comme objet d'étude.

temps perdu, de Proust, dont la présence dans les manuels précédents était loin d’être répandue¹⁹.

Pour illustrer plus précisément ces phénomènes d’amphitextualité, je comparerai la présentation d’un même extrait d’*Adolphe* de Constant dans deux manuels dirigés chez Bordas par la même équipe, avant et après la mise au programme du « biographique » (Aviérinos et Prat, 1997 ; Aviérinos, Labouret et Prat, 2001). L’édition de 1997 est organisée de manière chronologique, et l’extrait d’*Adolphe* côtoie donc d’autres œuvres romantiques. La double page présente en regard un extrait du *Corinne* de Mme de Staël, présenté comme un roman qui « exalt[e] la sensibilité romantique ». Cette amphitextualité fait écho à la notice biographique qui chapeaute l’extrait et qui 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” ». Paratexte et amphitexte mettent donc ainsi l’accent sur l’inscription du roman, représentant du « mal du siècle », dans la période romantique.

En 2001, le manuel présente le même extrait, mais cette fois dans la section « le roman autobiographique » d’un chapitre consacré au biographique. Le passage est accompagné (sur la page en regard) d’un extrait du *Cahier rouge*, autobiographie de Constant restée à l’état d’ébauche. Il sert clairement à réfléchir sur les liens entre autobiographie et roman autobiographique, et la solidarité avec une œuvre purement autobiographique problématise la catégorisation d’*Adolphe* en « roman autobiographique ». D’ailleurs, 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. » Ce n’est plus le Romantisme qui prime, mais les processus de création liés à l’écriture autobiographique.

Visibilité et invisibilité

Les assemblages des manuels et les phénomènes d’amphitextualité font donc apparaître assez nettement un phénomène récurrent : déplacer et coller un extrait, lui choisir un environnement (double-page, chapitre, partie...), c’est tout d’abord poser un certain regard sur un texte. Tel texte, selon le

19. Ces remarques se fondent sur la confrontation que je fais entre les éditions successives des manuels d’une même collection : dans les éditions des années 1990, il n’y a pas d’extrait de Colette. Elle réapparaît à l’occasion des programmes de 2001 : dans mon corpus constitué de 13 manuels de première parus entre 2001 et 2005, Colette est présente dans 5 manuels, Proust dans 8.

point de vue que l'on adopte et selon les réseaux amphotextuels, peut appartenir à telle ou telle catégorie générique, historique, etc. Je l'ai montré ci-dessus à propos du roman autobiographique qui a pu, selon les finalités disciplinaires, être considéré comme relevant du genre *roman* ou du genre *biographique*. On pourrait aussi prendre comme exemple l'*Histoire de ma vie*, de George Sand, longtemps présente dans les manuels entre 1880 et 1938²⁰ pour de petites histoires, des anecdotes aux titres évocateurs : « Singulière méprise » ; « Rencontre de voyage » ; « Perdues dans la "Brande" », etc. Ces passages sont choisis le plus souvent par des manuels destinés aux petites classes, avec des amphotextualités thématiques très diverses, comme en témoignent les titres des chapitres dans lesquels ils sont parfois placés : « Horizons familiers, visages de France » ; « Jeux » : à cette époque, l'autobiographie n'est pas encore un genre légitime à l'école en tant que tel, et le titre de l'œuvre n'est d'ailleurs même pas toujours précisé par les manuels. Les extraits présents le sont au titre de ce genre scolaire traditionnel qu'est la narration, et non au titre de ce genre encore invisible qu'est l'autobiographie.

Je prendrai enfin un dernier exemple avec Montaigne, classique scolaire de longue date, et dont l'œuvre offre une multiplicité d'approches. Or, dans le cadre du biographique après 2000, les *Essais* sont souvent relus par les manuels comme une autobiographie (au sens générique du terme), ce qui les conduit à sélectionner les passages qui peuvent correspondre à la définition actuelle de l'autobiographie, inspirée de Lejeune (1975/1996), pour qui le modèle est nettement Rousseau, et non Montaigne, créateur de l'« essai ». Dans cette optique d'un Montaigne autobiographe, c'est bien sûr l'adresse au lecteur qui est privilégiée dans les manuels, en tant que modèle de « pacte autobiographique ». Si l'on compare ainsi deux éditions successives d'un même manuel avant et après 2000, on voit comment l'amphotextualité des extraits modifie le point de vue sur l'œuvre et rend visible un Montaigne autobiographe. En 1996, le manuel de Pagès et Rincé étudie Montaigne dans le cadre de l'humanisme et les extraits choisis mettent en avant sa sagesse et la liberté de son écriture (notamment par une lecture suivie du chapitre 13 du livre III) ; en 2005, lors d'une refonte de la collection (Rincé, 2005), des extraits de Montaigne se retrouvent cette fois dans quatre parties différentes du manuel : l'humanisme ; l'argumentation ; le biographique ; les

20. George Sand est présente dans les manuels dès les années 1880 (année où les programmes font entrer dans les corpus scolaires des « morceaux choisis » d'auteurs du XIX^e siècle). Pendant plusieurs décennies, elle y occupe une place de choix, avec plus d'extraits que Balzac, Hugo ou Mérimée, par exemple et pour ne citer que ses contemporains. Sur la scolarisation de G. Sand, voir l'article Denizot, 2013b, auquel j'emprunte les exemples cités.

réécritures. 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. L'adresse au lecteur est prise dans un réseau amphitextuel avec Pascal, Rousseau (le préambule des *Confessions*), ainsi qu'avec deux extraits d'autobiographies modernes, celle de Yourcenar et celle de Leiris ; quant à l'autoportrait de Montaigne, il dialogue avec le portrait que fait Rousseau de lui-même dans *Les Confessions*, et avec le *Triple autoportrait* de Norman Rockwell. Ces amphitextualités donnent ainsi une nouvelle visibilité à l'autobiographie, et annexent en partie les *Essais* à ce genre.

Le réancrage des extraits est donc corrélée à des phénomènes de *visibilité* ou d'*invisibilité* des textes et des genres : les corpus littéraires scolaires sont en effet des objets sociohistoriques, reconfigurés au gré des configurations disciplinaires.

CONCLUSION

Malgré les débats et les controverses qui les entourent depuis au moins la fin du XIX^e siècle, les extraits restent une composante essentielle de la culture scolaire. À ce titre, il est intéressant de dépasser l'analyse purement critique afin de décrire leurs modes de fabrication : couper ou supprimer – et donc *désancrer* –, copier, emprunter ou citer, déplacer, coller – et donc *réancrer*. Plusieurs de ces opérations (déplacer, supprimer, ajouter) s'apparentent à des opérations de *réécriture* de texte telles que les ont décrites les généticiens : c'est qu'il ne s'agit pas tant pour les auteurs de manuels de « copier/coller » des textes que de procéder à un travail d'élaboration. Cette élaboration a pu donner lieu à de véritables « variantes » des textes, tant certaines époques ont été peu soucieuses de l'intégrité des extraits. Mais même lorsque le fragment choisi n'est pas retouché, le choix de son découpage, des éléments paratextuels ainsi que de son amphitextualité orientent la réception de l'extrait, et le modifient donc aux yeux du lecteur. Analyser les processus d'extraction conduit ainsi à se pencher sur la fabrication même de la « littérature scolaire », envisagée ici non comme une sous-littérature, mais comme un objet pédagogique et didactique, porteur de contenus de toutes sortes (savoirs, savoir-faire, valeurs, etc.) et répondant à des finalités éducatives spécifiques (Denizot, 2021b). L'extraction reste en effet un mécanisme important de la construction des corpus scolaires, qui permet d'approfondir la question des usages de la littérature dans les classes, mais aussi de comprendre comment se construisent les représentations mêmes de la littérature, à l'école et dans la société.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. et PETITJEAN A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- AVIÉRINOS M. et PRAT M.-H. (dir.) (1997), *Littérature. Textes, histoire, méthode* (tome 2 : XIX^e et XX^e siècles), Paris, Bordas.
- AVIÉRINOS M., LABOURET D. et PRAT M.-H. (dir.) (2001), *Français 1^{er}. Textes, mouvements, genres, méthodes*, 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.
- BALIBAR R. (1985), *L'institution du français*, Paris, PUF.
- BALZAC H. de (1833/2000), *Eugénie Grandet* (édition d'Éléonore Roy-Reverzy), Paris, GF-Flammarion.
- 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*, Paris, Nyon l'aîné.
- BATTEUX C. (1802), *Principes de la littérature* (tomes 1 à 6), Lyon, Leroy.
- BELHADJIN A. et BISHOP M.-F. (dir.) (2021), *Repères* n° 64, « L'œuvre et l'extrait : perspectives didactiques ».
- BELHADJIN A. et PERRET L. (2020), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, Bruxelles, Peter Lang.
- BRAUNSCHVIG M. (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.
- BRÉAL M. (1872), *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris, Hachette.
- BUISSON F. (1911) (dir.), *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CALVET J. (1935), *Morceaux choisis des auteurs français du X^e au XX^e siècle. Classes de 3^e, 2^e et 1^{re}* (9^e édition revue et corrigée), Paris, J. de Gigord.
- CHASSANG A. et SENNINGER Ch. (1966), *Recueil de textes littéraires français. XIX^e siècle*, Paris, Hachette.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- CHEVAILLIER J.-R., AUDIAT P. et AUMENIER E. (1963), *Les nouveaux textes français, classes de troisième*, Paris, Hachette.
- DÉCOTE G. et DUBOSCLARD J. (dir.) (1988), *XIX^e siècle. Itinéraires littéraires*, Paris, Hatier.
- DENIZOT N. (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, n° 145-146, p. 211-230. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1562>

- DENIZOT N. (2011), « Renouveau et classicisation : la scolarisation des genres (auto)biographiques au lycée (2001-2010) », *Le Français aujourd'hui* n° 172, p. 35-42. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.172.0035>
- DENIZOT N. (2013a), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- DENIZOT N. (2013b), « George Sand, un classique scolaire ? », *Revue des Amis de George Sand* n° 35, p. 159-170. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01448147>
- DENIZOT N. (2015), « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français », dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 33-50.
- DENIZOT N. (2016a), « Usages disciplinaires langagiers des genres littéraires : l'exemple de la tragédie classique dans l'enseignement secondaire français », dans Chr. Ronveaux (dir.), *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, Peter Lang, p. 31-45.
- DENIZOT N. (2016b), « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui* n° 194, p. 35-44. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0035>
- DENIZOT N. (2020), « Qu'est-ce qu'un "extrait" ? », dans A. Belhadjin et L. Perret (dir.), *L'extrait et la fabrique de la littérature scolaire*, Bruxelles, Peter Lang, p. 25-38.
- DENIZOT N. (2021a), « L'extrait entre exercice scolaire et formes de réancrage des œuvres littéraires », *Repères* n° 64.
- DENIZOT N. (2021b), *La culture scolaire : perspectives didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.
- DES GRANGES C.-M. (1942), *Histoire de la littérature française des origines à nos jours* (37^e édition), Paris, Hatier.
- 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.
- FABRE-COLS C. (2002), *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- FABRE-COLS C. (2004), « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », *Linx* n° 51, p. 13-24. En ligne : <https://doi.org/10.4000/linx.160>
- FRAISSE É. (1997), *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- GENETTE G. (1982), *Palimpsestes*, Paris, Seuil.
- 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, p. 43-64. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1974.899>

- HOUDART V. (1997), « L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux », *Le français aujourd'hui* n° 117, p. 3-13.
- KUENTZ P. (1972), « L'envers du texte », *Littérature* n° 7, p. 3-26. En ligne : <https://doi.org/10.3406/litt.1972.1961>
- LAGARDE A. et MICHARD L. (1955), *XIX^e siècle. Les grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas.
- LEJEUNE P. (1975/1996), *Le pacte autobiographique* (nouvelle édition augmentée), Paris, Seuil.
- LESOT A. (1988), *L'autobiographie de Montaigne à Sarraute. Thèmes et questions d'ensemble*, Paris, Hatier (collection Profil Littérature).
- 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.
- 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.
- PAGÈS A. et RINCÉ D. (dir.) (1996), *Lettres. Textes. Méthodes. Histoire littéraire. I^{re}*, Paris, Nathan.
- REUTER Y. (1987), « L'explication de texte au lycée. Propositions », *Textuel* 34/44 n° 20, p. 193-200.
- RINCÉ D. (1980), *XIX^e siècle. Textes français et histoire littéraire. Classes des lycées*, Paris, Nathan.
- RINCÉ D. (dir.) (2005), *Français Littérature I^{re}*, Paris, Nathan.
- ROLLIN C. (1726-1728/1855), *Traité des études* (nouvelle édition revue par M. Letronne et accompagnée des remarques de M. Crevier), Paris, Firmin-Didot.
- RONVEAUX C. (2010), « Logiques de corpus entre textes et prétextes », dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 91-98.
- SCHNEUWLY B. (2007), « 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.
- VINCENT G. (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- 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, p. 27-42. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.1819>
- VOURZAY M.-H. (2001), « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », *Pratiques* n° 109-110, p. 67-123. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2001.1913>