

## CLASSEMENTS EN GENRES ET AUTRES CLASSIFICATIONS TEXTUELLES

Nathalie Denizot  
Lycée Voltaire, Wingles  
IUFM Nord – Pas-de-Calais  
Équipe Théodile – Lille 3

– 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, *Vingt mille lieues sous les mers*.

Les textes littéraires n'étant pas des poissons, il est difficile de les classer, à l'instar du pêcheur de Jules Verne, en textes comestibles et en textes non comestibles – à moins de voir dans ce comestible une métaphore du *lisible* et de les classer en *lisibles* et *illisibles*... Quoi qu'il en soit, classer les textes de manière un peu « scientifique » s'avère de toutes façons au moins aussi complexe que classer des poissons.

Actuellement, c'est le classement par genres qui semble dominer à l'école, particulièrement dans le secondaire, et les genres sont ainsi une des notions essentielles des programmes de ces dernières années. Les nouveaux programmes du lycée, publiés en 2001 et 2002, en font même une des entrées privilégiées pour l'étude des textes (c'est l'une des quatre perspectives d'étude : *étude des genres et des registres* ; cf. préambule du programme p. 9), et les programmes de collège ne sont pas en reste, qui ont inscrit l'approche générique comme un fil rouge reliant les quatre an-

nées : si c'est la maîtrise des différentes formes du discours qui est le premier objectif du collège, l'approche des genres de textes vient en seconde position dans le préambule des documents d'accompagnement du collège. Les nouveaux programmes de CAP accordent également une importance toute particulière à la découverte des différents genres, et si seule l'école primaire n'en fait pas une priorité, des références constantes aux genres jalonnent le texte des programmes des différents cycles.

Pourtant, si le classement en genres est aujourd'hui très nettement privilégié, ce n'a pas toujours été le cas. D'autres modes de classement des textes ont pu exister – voire coexister – à l'école à différentes époques, ou à différents niveaux. Ce sont ces différents types de catégorisation retenus par l'école qui m'intéresseront ici, pour comprendre avec quoi les genres sont en concurrence ou avec quoi ils co-existent (les typologies par exemple, mais aussi les fameux groupements de textes). L'objectif est d'essayer de comprendre comment fonctionnent ces systèmes de classification : quels objectifs se donnent-ils ? 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 ?

Je confronterai ainsi dans cet article<sup>1</sup> l'entrée générique avec d'autres modes de classement qui peuvent ou ont pu coexister avec les genres : la distinction vers/prose, le découpage chronologique, les regroupements thématiques et les typologies d'inspiration linguistique<sup>2</sup>. Je présenterai tour à tour brièvement ces quatre modes de classification, avant d'examiner l'articulation éventuelle qu'ils entretiennent avec les genres. J'étudierai pour ce faire les programmes du collège et du lycée (y compris professionnel) à différentes époques, ainsi que quelques anthologies de textes qui me semblent intéressantes, soit parce qu'elles sont assez représentatives de leur époque, soit parce qu'elles sont au contraire plutôt innovantes. L'ordre que j'adopte est essentiellement chronologique, depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à aujourd'hui, ce qui ne veut pas dire 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.<sup>3</sup>

## LES GENRES ET LA DISTINCTION VERS/PROSE

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,

1. Cet article est issu d'un mémoire de DEA, préparé à l'université de Lille 3 en sciences de l'éducation, sous la direction d'Yves Reuter, *La scolarisation des genres littéraires*, et soutenu en septembre 2004.
2. Je ne retiens pas un classement pourtant possible par auteurs, parce qu'il n'appartient pas à la tradition des manuels, mais reste cantonné, le cas échéant, dans les usuels et les ouvrages parascolaires.
3. Cf. Veck 1990b, 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 ».

corrélée à une mise en espace du texte<sup>4</sup>, qui ménage des blancs dans la page (blancs des vers principalement, puisque les blancs éventuels entre les groupes d'énoncés existent aussi dans la prose).

### Une distinction « naturelle » jusqu'en 1981

C'est sur cette distinction « naturelle » (au sens où elle a pu longtemps apparaître comme naturelle, dans la droite ligne d'Aristote et de sa *Poétique* qui ne s'occupe que de formes versifiées) que repose également pendant longtemps le découpage des anthologies littéraires dans l'enseignement, suivant en cela les textes officiels : les programmes de 1874 pour la classe de seconde, par exemple, recommandent d'étudier des « Morceaux choisis de prose et de vers des Classiques français », ceux de 1880 des « Morceaux choisis de prosateurs et de poètes des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles » (cités par Emmanuel Fraisse 1997, p. 217). Un auteur de manuel comme Albert Cahen, ancien élève de l'École Normale Supérieure et professeur de rhétorique au lycée Rollin à Paris, présente ainsi ses ouvrages 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. (Cité par Fraisse 1997, p. 222)

La dernière phrase citée est sans ambiguïté : si la nature ne connaît ni le découpage en genres, ni le découpage chronologique, elle connaît bien la séparation vers/prose. En même temps, il est notable aussi de voir qu'un glissement s'opère sans que l'on semble y prendre garde : le texte officiel de 1874 distinguait *prose* et *vers*, celui de 1880 distingue *prosateurs* et *poètes*, superposant donc vers et poésie. Cette superposition, elle aussi « naturelle » (et on englobe à cette époque « naturellement » le théâtre en vers dans la poésie), 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, c'est au nom du refus du découpage générique que Cahen défend la partition prose/poésie, dans l'extrait de sa préface ci-dessus. É. Fraisse explique ainsi le choix de cette partition dans différents manuels :

Si l'on considère deux anthologies importantes parues en 1880 et 1890, très régulièrement rééditées jusqu'à la guerre de 1914, celle de Léon Marcou comme celle d'Albert Cahen, on voit que la 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. (*id.*, p. 222)

Cette partition vers/prose perdure longtemps :

---

4. Voir 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*.

[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<sup>e</sup> siècle : « la classe du matin est réservée aux prosateurs, Cicéron, les historiens, Démosthène, la classe de l'après-midi aux poètes, Virgile, Horace, Homère ». 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 dix-neuvième siècle » mais ni Baudelaire ni Rimbaud, et encore moins les poètes du XX<sup>e</sup> 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. (André Chervel, cité par Violaine Houdart-Mérot 1998, p. 95)

Dans les programmes de 1974, elle est encore présente : dans la rubrique *Auteurs*, pour les *Explications françaises et lectures suivies et dirigées communes*, le programme recommande dans les classes de seconde (sections A et C) :

1. Morceaux choisis de prose et de vers des écrivains français du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours.
2. Anthologie du XVI<sup>e</sup> 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 choisis*.
11. Extraits des romanciers du XIX<sup>e</sup> siècle.
12. Anthologie des poètes du XIX<sup>e</sup> siècle.

Cette liste mêle plusieurs modes de classement : vers/prose pour la première ligne ; ordre chronologique pour le reste ; mais aussi des bribes de classement générique pour les deux derniers items notamment, ce qui fait que la partition prose/vers me 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 dans le Lagarde et Michard, dont le volume sur le XX<sup>e</sup> est paru en 1962.

La distinction vers/prose 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* :

La poésie et le poétique. *Prose et poésie*. Principales formes poétiques ; éléments de métrique française. La chanson (programme de seconde et première 1981, p. 29 ; c'est moi qui souligne).

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.

## La superposition vers/poésie

C'est la superposition vers/poésie qui est plus problématique, même si elle paraît tout aussi « naturelle » que la distinction vers/prose, puisque que la poésie a longtemps été assimilée au vers, après la disparition quasi complète du théâtre en vers depuis la fin du XIX<sup>e</sup>. Le critère décisif du genre poétique (ou des genres poétiques) semble, dans une première approche intuitive et pétrée de tradition, être la présence de vers, selon le critère des lignes. Pourtant, cette évidence de la poésie comme critère purement formel est discutée depuis longtemps. Les romantiques ont en effet contribué à donner à la *poésie* une autre acception, reposant plutôt sur l'énonciation :

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 pré-romantiques entendaient par lyrisme. [...] 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. (Genette 1986, p. 138-139)

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 la frontière vers/prose :

[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. (Hugo 1828-1829/1968a, p. 289)

En revanche, pour la tradition scolaire de la fin du XIX<sup>e</sup>, est poésie ce qui n'est pas prose. L'Abbé Drioux, se donnant comme tâche en 1882 de définir la poésie dans son *Précis élémentaire de littérature*, 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 :

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. (Drioux 1882, p. 268)

La partition prose/poésie n'a donc pas le même sens, selon que l'on fait de la poésie une *catégorie* générique ou une *caractéristique* transgénérique. Il n'est pas sûr que cela soit toujours très clair, y compris dans les programmes actuels.

## LES GENRES ET LA CHRONOLOGIE

Fraisse (1997, p. 225-226) montre que la division vers/prose organise les anthologies scolaires jusqu'en 1910, jusqu'au recueil de Des Granges<sup>5</sup>, qui innove en opérant des regroupements combinant classement chronologique et classement générique, dans le cadre d'un volume unique.

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. (Fraisse 1999, p. 20)

### Classement chronologique et histoire littéraire

Il faut lier cela à la place de l'histoire littéraire dans les programmes, dont Martine Jey a montré qu'elle « est sujette à des variations importantes<sup>6</sup> » : à partir de 1840, l'histoire littéraire est une matière que l'on enseigne, il existe des manuels d'histoire littéraire, à côté des manuels de textes, et l'on fait des cours magistraux d'histoire littéraire. Des questions générales d'histoire littéraire sont même mises au programme en 1880, et la répartition des oeuvres et des auteurs entre la classe de seconde et celle de rhétorique est elle-même de nature chronologique. Ce sont les instructions de 1902 qui suppriment le cours magistral d'histoire littéraire, pour mettre en avant la lecture des textes. Les Instructions, à la suite de Gustave Lanson en particulier, dénoncent alors un détournement de l'usage du « précis » d'histoire littéraire :

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. (Instructions de 1909, citées par Jey 1998, p. 68)

5. C'est un des manuels les plus connus et les plus utilisés jusqu'au Lagarde et Michard.

6. Jey (1998), p. 67. et p. 67-71 pour une analyse de ce qu'est l'histoire littéraire dans les programmes du secondaire entre 1880 et 1925, à laquelle j'emprunte les précisions de ce passage.

L'histoire littéraire est cependant réhabilitée par les Instructions de 1923-1925, qui mettent en avant la nécessité pour l'élève de savoir ancrer une œuvre dans l'histoire de son époque.

Ces tensions entre tenants de la lecture des textes et tenants des cours magistraux d'histoire littéraire doivent être mises en parallèle avec les choix opérés par les auteurs de recueils de textes, qui oscillent entre deux pôles : organiser les anthologies sans tenir compte de la chronologie (et donc par exemple selon une partition prose/poésie), ou les organiser selon une logique chronologique. Le classement par siècles ne s'impose que progressivement, et culmine avec le Lagarde et Michard, dont les six volumes — un par période, du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle — sont publiés de 1948 à 1962, et qui se veut une synthèse des ouvrages de ses devanciers<sup>7</sup> :

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). (Fraisie 1999, p. 21-22)

### 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. En réalité, s'il n'est pas principe organisateur des anthologies, il est parfois pertinent pour organiser des sous-ensembles à l'intérieur des volumes par siècle. L'introduction de l'anthologie de Des Granges pose ainsi nettement que le classement purement chronologique ne saurait être satisfaisant :

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. (Des Granges 1920, p. III)

Je prendrai l'exemple du volume consacré au XVI<sup>e</sup> dans la collection de Chevaillier et Audiat, puisqu'elle est une des premières à consacrer un volume pour chaque siècle, et que 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 La-

---

7. Ce mode de classement n'est sans doute pas sans incidence sur la représentation de la littérature et de l'histoire littéraire. Dans ses « Réflexions sur un manuel », à l'occasion d'un colloque à Cerisy en 1971, Barthes (2002, 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<sup>e</sup>, c'est la vie débordante ; le XVII<sup>e</sup>, c'est l'unité ; le XVIII<sup>e</sup>, c'est le mouvement, et le XIX<sup>e</sup>, c'est la complexité. »

garde 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 donnent 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<sup>e</sup> 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 »), et 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, il s'y 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<sup>e</sup> 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 »<sup>8</sup>, ou encore l'« épopée », la catégorie « thèmes lyriques » pourrait bien être un équivalent non avoué de *poésie lyrique* (sans doute parce que la poésie lyrique est l'apanage des romantiques, et que le manuel n'ose pas l'appliquer à Ronsard). Dans ce cas, c'est la spécification *thématique* qui semble être le propre du genre. Ce qui est net, c'est que

---

8. Dire que la poésie descriptive *apparaît* dans le manuel Chevallier-Audiat comme un genre ne signifie pas que je considère ce genre comme théoriquement fondé.



le manuel ne choisit pas entre une définition plutôt historique et une définition plutôt thématique du genre.

## LES GENRES ET LES THÈMES

L'entrée par les thèmes n'est donc pas propre aux programmes de 1981, même si elle n'a été véritablement systématisée qu'à ce moment-là. Elle est, dans beaucoup de manuels depuis le début du siècle, un mode d'organisation à l'intérieur de l'ordre chronologique, ou un mode d'organisation des extraits présentés pour tel ou tel auteur, en particulier lorsque le critère du genre n'est pas pertinent. Ainsi pour le chapitre consacré à Montaigne dans le manuel de Chevaillier-Audiat déjà évoqué : il 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 manuel<sup>9</sup>. 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, on le voit, reste cependant limité, et n'est jamais systématique, 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.

### Le thème comme principe de classification à partir des années 1970

Il faut attendre la 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. Fraisse (1997, p. 244-246) souligne l'éclectisme dans la confection des anthologies à partir du milieu des années soixante-dix, et l'illustre par la stratégie des éditions Nathan, qui publient, sous la direction d'Henri Mitterand, trois collections différentes entre 1974 et 1979. La première s'organise autour des genres (sous le titre *Littérature et Langages*), la deuxième est plus classiquement chronologique, et la troisième est thématique. Henri Mitterand s'en explique ainsi dans l'avant propos de l'une des séries :

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.

---

9. 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.

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<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle. (Mitterrand 1981, Avant-propos ; c'est lui qui souligne)

Le thématisme de Mitterrand 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 existe à côté d'autres modes de classification, qu'il n'ignore pas mais qu'il peut égaler, alors qu'il était jusqu'ici au service d'eux : on peut classer les textes chronologiquement, génériquement ou thématiquement ; on peut choisir l'un de ces modes de classement pour organiser un manuel.

C'est à cette époque que le thème devient explicitement un mode de regroupement des textes dans les textes officiels, au collège d'abord (programmes et instructions de 1977-1978)<sup>10</sup>, puis ensuite au lycée (programmes et instructions de 1981, puis 1987-1988). 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 pour permettre notamment l'approche d'œuvres complètes (voir Veck 1990b). Une étude plus précise sur ces dix années montre cependant une prudence de plus en plus nette des textes officiels face au thématisme. 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 (par exemple : *l'eau, le feu, hommes et bêtes de la préhistoire, la route, moteurs et mécaniques, énigmes, mystères, enquêtes*). Et surtout, leur classement est multiple : si certaines séries sont véritablement thématiques (et presque à la manière bachelardienne<sup>11</sup> : *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*

10. Ce qui fait qu'en 1979, le manuel thématique de Mitterrand est novateur en grande partie parce qu'il transpose au lycée ce qui existe déjà au collège.

11. Veck (1990b, p. 43) a 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 celle de la critique thématique.

de la vie d'aujourd'hui) ou générique (*Énigmes, mystères, enquêtes. Récits merveilleux*).

Les instructions pour le lycée de 1981 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) :

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. (Programme de seconde et première, 1982, p. 46)

Mais elles sont plus prudentes, précisant que les thèmes ne doivent pas être entendus comme « centres d'intérêt », mais comme motif de confrontation, et ajoutant même :

*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 sous un angle exclusif (en particulier, privilégier le contenu au point de négliger la forme). (id., p. 47 ; c'est moi qui souligne)*

Les instructions tentent même d'échapper à l'entrée purement « thématique » en la liant à une approche « problématique » :

[...] les 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*. (Programme de seconde 1987, p. 17 ; c'est moi qui souligne)

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. (Programme de première 1988, p. 9 ; c'est moi qui souligne)

Il est même notable que le texte officiel, 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.

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<sup>e</sup> 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 »). (*id.*, p. 11)

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 (1990b, p. 48), à propos des groupements thématiques de listes d'oral à l'épreuve anticipée de français, esquisse une typologie des thèmes autour de trois catégories : catégorie historique, juridique et politique ; catégorie philosophique et métaphysique ; catégorie psychologique et sociologique. Il poursuit 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.

### **Les thèmes : genres, sous-genres ou catégories transgénériques ?**

Quels rapports entretiennent alors 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 notamment celle du programme de 1981 :

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.

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. (Programme de seconde et première, 1982, p. 31)

Les trois premières séries proposées sont nettement thématiques, et pourraient sans doute être classées à l'aide de la typologie proposée par Veck. 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 nouveaux programmes appellent « genres et registres » : en dehors de l'épopée, genre visiblement en désuétude au lycée, tous les autres items sont présents explicitement dans les nouveaux 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 1990a, p. 118)<sup>12</sup>, 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 préromantisme (d'ailleurs, lyrisme et romantisme se superposent souvent, dans le sens que la période romantique est souvent associée à la production poétique lyrique) ; la deuxième série invite à une réflexion plus « humaniste », et les thèmes proposés peuvent servir d'entrées pour étudier les auteurs du XVI<sup>e</sup>, ou Pascal, par exemple (un auteur explicitement au programme) ; la troisième série peut permettre de construire des groupements de textes du XVIII<sup>e</sup>, et plus particulièrement des philosophes des Lumières. On peut ainsi corrélérer les thèmes à des périodes de l'histoire littéraire (mouvements littéraires notamment), 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 :

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. (Veck 1992, p. 248)

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 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 « sous catégorie », et en particulier une spécification du genre (*la poésie d'amour*), puisque l'approche thématique appartient aussi à la problématisation du genre<sup>13</sup>. 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 1990b, p. 48), ou du moins de leur lien avec la littérature.

Il y a en tous 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. Un de leur intérêt princi-

---

12. « 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. »

13. Voir la distinction de Ben Amos entre approche thématique, approche archétypale, approche fonctionnelle, auxquelles Chiss ajoute l'approche structurale (in Chiss 1987a, p. 13).

pal 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).

## LES GENRES ET 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.

Les typologies textuelles ont occupé une place importante dans le champ de l'innovation pédagogique des années 80. 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, voir Canvat 1996), et par une série de publications dans le champ didactique. Entre 1985 et 1995, *Pratiques* et *Recherches* consacrent ainsi plusieurs numéros sur différents « types » de textes : pour *Pratiques*, les numéros 51 (1986), *Les textes explicatifs* ; 55 (1987c), *Les textes descriptifs* ; 58 (1988), *Les discours explicatifs* ; 73 (1992), *L'argumentation écrite* ; 78 (1993), *Didactique du récit* ; 83 (1994a), *Écrire des récits* ; et 84 (1994b), *Argumentation et langue* ; pour *Recherches*, les numéros 8 (1988a), *Récit* ; 9 (1988b), *Argumenter* ; 13 (1990), *Expliquer* ; et 14 (1991), *Situations d'argumentation*. Deux numéros de *Pratiques* explorent la problématique des types de textes, les numéros 56 (1987c), *Les types de textes*, et 62 (1989), *Classer les textes*, ainsi qu'un numéro du *Français aujourd'hui*, le numéro 79 (1987), *Classes de textes/textes en classe*, dans lequel Alain Boissinot propose 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 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. (Chiss 1987b, p. 8)

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 :

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. (Petitjean 1989, p. 87)<sup>14</sup>

### Limites des typologies textuelles

Dès 1992, Jean-Michel Adam 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 (Adam 1992). En 1999, il éprouve le besoin de revenir sur la question, et explique pourquoi il lui semble « profondément erroné de parler de “types de textes” » (dans un chapitre d'ailleurs intitulé *En finir avec les types de textes*) :

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. (Adam 1999, p. 82-83)

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, à avancer

*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. (Reuter 2000, p. 23 ; c'est lui qui souligne)<sup>15</sup>

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, 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 :

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'architexture globale, abstraite et formelle) ou de discours (intégrant l'énonciation, les visées ou les fonctions), typologies basées sur

14. On voudra bien, pour toutes les références précises que fait Petitjean, se reporter à son article, qui comporte par ailleurs une bibliographie très complète sur les classifications.

15. Pour une analyse serrée des limites du modèle typologique, voir les p. 21-22 en particulier.

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, 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. (Reuter 1996, p. 31 ; c'est lui qui souligne)

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 diversifier 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, et qu'elles ne sont donc ni neutres, ni naturelles (Canvat 1996).

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 généraux, selon une logique de substitution qui est aussi un changement de paradigme : les genres appartiennent à la tradition rhétorique, les typologies à la linguistique moderne, en partie d'inspiration structuraliste<sup>16</sup>. Mais les typologies textuelles ne font pas disparaître les questions liées au genre. Comme l'écrit J.-L. Chiss :

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*. (Chiss 1987a, p. 12 ; c'est lui qui souligne)

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

---

16. 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 ».



de lycée (seconde et première en 1981, puis seconde en 1987 et première en 1988) ; ceux du Brevet d'Études Professionnelles en 1992.

### 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 *distraktion*, c'est-à-dire 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 m'importe ici : dans ces deux passages, le mot « type » n'apparaît pas, mais un premier glissement est apparu : certains *genres* (les « mauvais genres » ; cf. *Pratiques* 1987a) 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 légitimes. En quelque sorte, *type* est un terme *générique* pour désigner des *espèces* de textes 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 collèges, 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*,
- documents permettant des rapprochements d'ordre problématique ou thématique avec les œuvres intégrales,
- textes *littéraires* [...],
- anthologie poétique<sup>17</sup>. (Compléments collège, 1989, p. IV)

Parler du *type* du texte, c'est évacuer le genre et la généricité, 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 :

---

17. 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*.

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<sup>18</sup> (Compléments collèges 1987, p. 4 ; c'est moi qui souligne).

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, oratoire, 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). Quant à l'hésitation entre types de textes et types de discours, elle est également une trace de terminologies non stabilisées (Cf. Petitjean 1989, qui signale comme une difficulté l'existence de ces diverses terminologies).

C'est d'ailleurs sans doute cette indécision qui ressort 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 terminologiques, puisqu'il opère une double distinction, entre *type* et *genre*, mais aussi entre *texte* et *discours* :

[...] Identifier un texte pour le replacer dans un ensemble (types de discours, types de textes, genres). (BEP 1992, p. 1)<sup>19</sup>

Cette distinction est d'autant plus remarquable que des définitions sont données en note à la fin du texte<sup>20</sup> :

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.

18. Il est remarquable, par ailleurs, que ces trois termes créent le même rythme ternaire que dans la deuxième partie de la proposition, comme s'ils étaient là pour un effet d'équilibre.

19. 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, codes culturels et littéraires*, structure et marques de l'énonciation, acte de lecture, pluralité des lectures, conditions de réception des textes, etc. »

20. 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'explicite la différence.

Ces précisions veulent apparemment distinguer les *genres du discours* de Bakhtine<sup>21</sup> (nommés ici *types de discours*) des *types de textes* selon la linguistique textuelle<sup>22</sup> ; 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 tous 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 discours cohérent et efficace*<sup>23</sup>, 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<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> 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.

### 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* :

- 
21. Voir par exemple la célèbre et lapidaire définition qui ouvre l’essai intitulé justement *Les Genres du discours* : « [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*. » (Bakhtine 1984, p. 265 c’est lui qui souligne)
22. Avec une typologie plus proche de celle de Werlich que de celle d’Adam (voir Canvat (1996), p. 12-13) – surtout si l’on considère qu’en 1992, Adam a déjà bâti sa théorie des séquences textuelles.
23. Et le contexte fait qu’il n’y a guère de chance qu’il s’agisse de types de textes très littéraires : « 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. » (c’est moi qui souligne).

*conte, nouvelle et roman*. (Compléments de collège 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 collège 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 « types de textes ») se superposent, assimilant le « type narratif » avec le roman, et le « texte argumentatif » avec la littérature d'idées.

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 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.

Par ailleurs, 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.

## 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 des 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 (pour une synthèse, voir par exemple Canvat 1999).

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 divers champs disciplinaires : pour les théoriciens du texte littéraire, la notion de genre est une notion littéraire parmi d'autre, 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. L'objectif des didacticiens de la littérature est de démythifier la littérature et d'aider les élèves 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.

Par ailleurs, le genre est aussi ce qui permet de délimiter et de définir un champ disciplinaire : 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 une sorte de *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 ».

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Bibliographie générale**

ADAM J.-M. (1986), *Pour lire le poème*, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck-Duculot.

- ADAM J.-M. (1992), *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, collection « Tel ».
- BARTHES R. (2002), *Œuvres complètes, tome III, 1968-1971*, Paris, Seuil.
- CANVAT K. (1999), *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CANVAT K. (1996), « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux », dans *Enjeux*, n° 37/38, 1996, p. 5-29.
- 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 », dans *Le Français aujourd'hui* n° 79, AFEF,
- FRAISSE É. (1997), *Les anthologies en France*, Paris, PUF.
- FRAISSE É. (1999), « Un siècle d'anthologies littéraires dans l'enseignement secondaire français », dans *Enjeux* n° 45, CEDOCEF, p. 15-30.
- GENETTE G. (1986), « Introduction à l'architexte », in Genette et Todorov (dir.), *Théories du genre*, Paris, Seuil.
- HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF.
- HOUDART-MEROT V. (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris et Rennes, ADAPT-PUR.
- HUGO V. (1828-1829/1968a), *Odes et Ballades. Les Orientales*, Paris, Garnier-Flammarion.
- JEY M. (1998), *La littérature au lycée : Invention d'une discipline (1880-1925)*, dans *Recherches textuelles* n° 3, Université de Metz.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI n° 79 (1987), *Classes de textes/textes en classe*, AFEF.
- PETITJEAN A. (1989), « Les typologies textuelles », dans *Pratiques* n° 62, p. 86-125.
- PRATIQUES (1986), 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° 83, *Écrire des récits*, Metz, Cresef.
- PRATIQUES (1994b), n° 84, *Argumentation et langue*, Metz, Cresef.
- RECHERCHES (1988a), n° 8, *Récit*, Afef-Lille.
- RECHERCHES (1988b), n° 9, *Argumenter*, Afef-Lille.
- RECHERCHES (1990), n° 13, *Expliquer*, Afef-Lille.
- RECHERCHES (1991), n° 14, *Situations d'argumentation*, Afef-Lille.
- REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2000), *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, ESF.

- VECK B. (1990a), *Trois savoirs pour une discipline*, Paris, INRP.
- VECK B., FOURNIER J.-M. et LANCREY-JAVAL R. (1990b), « Un cas de transposition didactique en français : la notion de thème », *Revue Française de Pédagogie*, p. 41-49.
- VECK (dir.) (1992), *Texte, thème, problématique. Morceaux choisis, composition française, listes d'oral*, Paris, INRP.



## Manuels

- CHEVAILLIER J.-R. et AUDIAT P., (1927) *Les Humanités françaises, Les textes français, classes de 3<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup>, XVI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette.
- DES GRANGES CH.-M. (1920), *Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge à nos jours (842-1900)*, Paris, Hatier, [quatorzième édition].
- DRIOUX abbé (1882), *Précis élémentaire de littérature (style, composition et poétique)*, Paris, Belin.
- LAGARDE ET MICHARD (1970), *XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Bordas.
- MITTERAND (1981), *Textes français et histoire littéraire, XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, Nathan, [édition augmentée].

## Textes officiels :

- Français, classe de seconde*, INRDP-SEVPEN, brochure n° 6075, 1974.
- Français, langues anciennes. Classes des collèges (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>)*, CNDP, brochure n° 6092, 1981 (réédition).
- Français. Langues anciennes. Classes de seconde, première et terminale*, p. 19-70, CNDP, brochure n° 6011, 1982.
- Arrêté du 14 mars 1986, *Instructions et Programmes, Classe de seconde*, p. 13-24, CNDP, brochure n° 001F6047, 1987.
- Compléments aux programmes et instructions. Collèges. Lire au collège. 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, B. O. n° spécial du 30 juillet 1987.*
- Programme des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique, *Supplément au B. O. n° 22*. 9 juin 1988, p. 9-19.
- Compléments aux programmes et instructions des classes des collèges. 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>, B. O. n° 12 du 23 mars 1989.*
- Programme de Français des Classes de Brevet d'Études Professionnelles*, Arrêté du 10 juillet 1992, Annexe II.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, CNDP 1999.
- Programme de la classe de seconde générale et technologique, *BO n° 28*, 12 juillet 2001.
- Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, CNDP, 2001.