

## **QUELQUES REMARQUES SUR LA NOTION DE GENRE SCOLAIRE**

Dominique Maingueneau  
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)  
Sens, Texte, Informatique, Histoire (ÉA 4509)

La question des genres scolaires, comme toute question portant sur les genres, ne peut laisser indifférent un analyste du discours. Encore faut-il s'entendre sur ce terme de « genre », que la tradition littéraire tend à réserver à des classes de textes. Sur ce point l'analyse du discours est plus proche de la conception rhétorique, qui intègre dans la définition de ses genres les lieux emblématiques de leur énonciation. En effet, l'analyse du discours – du moins, telle que je l'entends – est vouée à s'interroger sur la relation entre les lieux sociaux et les textes, appréhendés à travers les dispositifs d'énonciation qu'ils impliquent (Maingueneau, 1995). Si l'on adopte ce point de vue, on ne peut pas parler de genre scolaire en se limitant aux genres écrits très normés qui viennent immédiatement à l'esprit : dictées, rédactions, manuels...

Dans cet article je commencerai ainsi par insister sur la polyvalence de l'adjectif « scolaire » quand il est associé au substantif « genre », en la mettant en relation avec une autre polyvalence, celle de la notion de « type de discours ». Cela m'amènera à me focaliser sur les genres pratiqués à l'intérieur des établissements d'enseignement, dont la recension et la classification soulèvent de sérieuses difficultés pour peu qu'on ne se limite pas, comme on le fait le plus souvent, aux activités strictement pédagogiques. Il apparaît en outre que l'étude des genres ne prend véritablement sens en analyse du discours que si elle inscrit ses descriptions dans une perspective plus large : sociohistorique, critique ou fonctionnelle.

## 1. GENRE, GENRE DE DISCOURS, GENRE SCOLAIRE

La notion de « genre » étant fortement polysémique, même dans le domaine circonscrit des sciences du langage, je suis obligé de préciser que je parle ici des seuls *genres de discours*, tels qu'ils sont conçus par la plupart des analystes du discours, d'ailleurs bien au-delà des travaux francophones. Alors que le terme « genre » peut référer à des classes de textes fondées sur les critères les plus variés, « genre de discours » désigne une institution de parole autonome, identifiable par des acteurs sociaux et qui relève d'un secteur déterminé de la société. Dispositif d'énonciation inscrit dans l'histoire, il joue à la fois le rôle de contrat et de cahier des charges pour les participants. Cette conception du genre de discours s'appuie implicitement sur une distinction entre genres de discours et conversations, les secondes relevant d'un régime différent fondé sur la négociation permanente des rôles et des thématiques (Maingueneau, 2014).

Un genre de discours est donc par nature « situé », pour reprendre la terminologie de N. Fairclough, qui l'oppose aux « pré-genres » et aux « genres désancrés » (*disembedded*)<sup>1</sup>.

Je crois utile d'améliorer ici la terminologie, de façon à éviter de confondre divers niveaux d'abstraction. J'utiliserai « pré-genre », comme je l'ai suggéré plus haut, pour les catégories les plus abstraites comme Narration, « genre désancré » pour des catégories moins abstraites comme Entretien, « genre situé » pour les genres qui sont spécifiques d'un réseau de pratiques particulier comme « l'entretien ethnographique » (2003 : 69).

Cette caractérisation peut en outre être affinée en faisant intervenir une distinction entre *genre de discours* et *genre de texte*. Ces genres canoniques de la presse écrite que sont l'éditorial ou le fait divers, par exemple, peuvent être considérés comme des genres *de texte* intégrés dans ce genre *de discours* qu'est le journal, rapporté à un méta-énonciateur qui domine l'ensemble des articles. Ces derniers, en effet, ne sont pas des genres autonomes, à la différence du journal où ils figurent. Ce type de distinction est pertinent dans toutes sortes de pratiques ; ainsi un exercice fait en classe est, certes, une séquence fortement identifiée, mais il n'est lui-même qu'un constituant de ce genre de discours qu'est le cours où il prend place. Mais, dans d'autres circonstances, rien n'empêche qu'un exercice constitue une activité autonome, s'il s'agit par exemple d'un devoir surveillé ou d'une épreuve de concours.

Quand on considère la notion de « genre scolaire », on aurait cependant tort de se polariser sur le seul terme de genre : le prédicat « scolaire » soulève également des difficultés. La question se pose en effet de savoir selon quel principe on groupe un certain nombre de genres de discours sous cette catégorie. De fait, dans cet emploi, « scolaire » fonctionne comme adjectif relationnel, et non comme qualificatif, où il aurait une valeur évaluative proche de « besogneux », « appliqué », « méthodique »... Le problème que posent les adjectifs relationnels est qu'ils ne

---

1. Ce terme correspond à peu près à ce que j'ai proposé de manière indépendante de nommer « hypergenre » (Maingueneau, 1998).

spécifient pas quelle relation sémantique ils établissent avec le nom dont ils dépendent. Comme le rappelle la *Grammaire méthodique du français*,

ces adjectifs sont dit relationnels parce qu'ils indiquent une relation (par définition non gradable : \**un parc très municipal*) avec le référent du nom dont ils sont dérivés. Aussi constituent-ils l'équivalent syntaxique et sémantique d'un complément du nom ou d'une relative qui expliciteraient cette relation : *un objet métallique* [= *en métal*] – *La cote présidentielle* [= *du président*] *en chute libre*, titre de journal – *Affaisements miniers* [sur un panneau routier] = *Affaisements qui sont provoqués par des galeries de mines sous la route*. La nature même de cette relation dépend crucialement du sémantisme de leur nom recteur. (2009 : 633)

Comme avec « l'école » on n'a pas affaire à un nom prédicatif ou un nom d'évènement (comme par exemple avec *une décision préfectorale*) qui impliqueraient des arguments (ici cet agent qu'est le préfet), il peut s'agir à priori de relations très variables « pragmatiquement inférables entre les entités dénotées par le nom recteur et la base nominale de l'adjectif. » (2009 : 633-634). On le voit par exemple avec *chevaline* : il y a loin de la *race chevaline*, la race que constituent les chevaux, à la *boucherie chevaline* où l'on vend de la viande de cheval.

En disant « genres scolaires », on spécifie de manière vague un sous-ensemble de genres de discours en les associant à « l'école » : genres produits dans l'école ? par l'école ? qui parlent de l'école ? etc. Avec l'inconvénient que le nom « école » est lui-même fortement polysémique ; non seulement parce qu'il peut référer à des institutions de tailles très variables – depuis « l'école » au sens de « l'appareil éducatif » (« il faut réformer l'école en France ») jusqu'à l'école opposée au collège ou au lycée, celle des professeurs des écoles – mais aussi parce qu'il est susceptible d'être pris de manière qualitative, comme le montrent précisément les acceptions de l'adjectif qualificatif « scolaire ». Autant dire que la marge de variation de « genre scolaire » est importante.

## 2. TYPE DE DISCOURS ET GENRE SCOLAIRE

Une manière de gérer cette polysémie est de considérer qu'on peut aligner « genres scolaires » sur des notions comme celles de genres politiques, de genres religieux, de genres administratifs, de genres télévisuels, etc., autrement dit sur ce qu'on appelle communément des *types de discours*. Mais la notion de type de discours n'est pas elle-même univoque. J'ai ainsi proposé (Maingueneau, 2014) de mieux la contrôler en distinguant trois modes de groupement des genres de discours qu'est susceptible de recouvrir la catégorie du type de discours : la *sphère d'activité*, le *champ discursif*, et le *lieu d'activité*. À priori, suivant les objectifs de la recherche, un genre scolaire pourrait être considéré : 1) comme un genre de la *sphère d'activité* scolaire ; 2) comme associé à un positionnement dans un *champ discursif* ; 3) comme un genre en usage à l'intérieur de divers *lieux d'activité* (le rectorat, l'école maternelle, le lycée...).

Deux d'entre eux (« sphère » et « lieu d'activité ») semblent plus particulièrement pertinents ici, du moins pour la société française. En effet, si des types de discours comme le discours politique ou le discours religieux sont par

nature pris dans une logique de *champ*, où s'affrontent divers positionnements, c'est loin d'être aussi évident pour les genres scolaires. La notion de positionnement (doctrine, école, théorie, parti, tendance...), rappelons-le, implique que sur un même espace, un champ discursif, on rapporte les énoncés à la construction et à la préservation de diverses identités énonciatives qui sont en relation de concurrence, au sens large. S'agissant de la France contemporaine, où le système scolaire est fortement unifié (la plupart des établissements privés ont signé des contrats avec l'État), la logique du champ ne peut s'appliquer que de manière marginale aux genres scolaires. Certes, pendant longtemps en France, l'école a été un lieu d'affrontement idéologique très fort entre l'Église et la République et chacun des deux camps a longtemps produit ses propres manuels. Mais les divergences idéologiques entre les manuels n'impliquent pas nécessairement l'existence de systèmes de genres hétéronomes entre les établissements publics et privés.

Cependant, il n'est pas certain que cela dure. D'une part, la fragmentation croissante de la société et la montée des revendications des minorités tendent à provoquer une « réidéologisation » de l'école qui pourrait avoir des conséquences sur ses pratiques elles-mêmes. D'autre part, le développement des nouvelles technologies de la communication associé aux forces qui poussent à une marchandisation de l'enseignement vont dans le sens d'une innovation systématique en matière de pratiques éducatives, désormais mises en concurrence.

L'essentiel des problèmes posés par la notion de « genre scolaire » tourne aujourd'hui encore autour du couple *sphère / lieu d'activité*. Le « lieu d'activité » est une institution localisable qui constitue un espace de vie pour diverses catégories d'acteurs, chacune étant associée à un répertoire spécifique de pratiques. En revanche, la notion de « sphère d'activité » associe des lieux divers. Dans le cas des genres scolaires, ces lieux seront par exemple le ministère en charge de l'enseignement, les rectorats, les établissements scolaires... Certains chercheurs sont même tentés d'élargir la sphère d'activité à des domaines qui ne sont pas spécifiquement dédiés à l'activité concernée. On peut en effet soutenir, dans une perspective inspirée de M. Foucault, que le *discours* scolaire, à la différence des *genres* scolaires, intègre aussi les textes de loi se rapportant à l'enseignement, les reportages dans la presse écrite ou les médias audiovisuels sur la violence dans les lycées ou l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire, les revues d'associations de parents d'élèves ou de syndicats enseignants, etc. Certes, dans nos sociétés, ces genres très divers participent à des titres différents du fonctionnement de l'appareil scolaire, et il est normal qu'un analyste du discours puisse construire des formations discursives qui intègrent des matériaux issus de types de discours différents, mais il serait inadéquat de parler à leur propos de *genres scolaires*, dès lors que la notion de genre de discours implique une relation à un secteur déterminé de l'activité sociale. Un reportage sur les lycées au journal télévisé est un genre à l'intérieur d'un genre de discours télévisuel, non un genre scolaire.

### 3. LES GENRES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Cette restriction étant admise, on rencontre alors une autre difficulté, qui est classique dans les sciences sociales. L'analyste doit-il s'appuyer sur les catégories

des acteurs, celles qu'ils utilisent au quotidien pour mener à bien leurs tâches, ou doit-il plutôt forger ses propres catégories, indépendamment de celles des acteurs ? S'agissant de la notion de genre scolaire la situation se présente sous un jour particulier. En effet, ce n'est pas une catégorie comme « enseignant », « administration », « discipline », « parent d'élève », etc., termes qui sont employés par l'ensemble des acteurs concernés. La notion de « genre scolaire » circule surtout dans le milieu des spécialistes de didactique<sup>2</sup> ; elle relève d'une langue de spécialité, sans pour autant avoir une définition stable et univoque. On peut s'en rendre compte en consultant le livre collectif *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (douze contributions), dirigé par C. Boré (2007). On y trouve des interprétations très diverses de cette notion. I. Delcambre (2007), par exemple, s'appuyant sur une distinction entre « système scolaire », « système pédagogique » et « système disciplinaire », distribue les genres en « genres disciplinaires » (dictée, version...), « genres scolaires » (conseil de classe, bulletins trimestriels...) et « genres pédagogiques » (débat, résumés de la leçon...) (2007 : 28-29). Dans cette tripartition, « genre scolaire » est plutôt du côté de la gestion administrative. Mais comme l'auteur adopte dans cet article une perspective didactique, ces « genres scolaires » sont quand même liés à l'enseignement, si l'on en juge par les exemples proposés. En revanche, dans ce même volume, la plupart des communications donnent à « genre scolaire » des acceptions certes plus restreintes mais très diverses : par exemple les consignes d'exercices (Durand, 2007), les productions des élèves (Boré, 2007) ou les textes qu'ils lisent (Ahr, 2007).

De la même manière qu'on peut déployer dans toute leur diversité les genres de discours qui interagissent dans un hôpital (réunions de service, consultations médicales, comptes rendus d'opérations chirurgicales, mais aussi bilans comptables, réunions du conseil d'administration, commandes, factures, procédures d'admission des malades, etc.), rien n'empêche de donner une portée large à « genre scolaire », considéré comme référant à tout genre en usage dans un établissement scolaire, sans se focaliser sur ceux qui ont directement trait à l'enseignement. Dans la pratique, en fonction des besoins de la recherche menée, on est le plus souvent amené à fixer l'attention sur un nombre réduit d'entre eux.

Face à la multitude de genres identifiables dans un établissement scolaire, deux approches sont possibles : l'une atomiste, l'autre holistique.

La première se focalise sur un genre particulier pour en analyser les composants : nature des participants, modes de temporalité et de localisation, modes d'organisation textuelle, caractéristiques énonciatives, etc. Étude qui peut se faire en synchronie ou de manière diachronique, pour repérer des évolutions, et éventuellement le passage d'un genre à un nouveau genre. Il peut en effet être fructueux d'observer l'émergence, la routinisation et le processus d'obsolescence des genres, en s'efforçant de mettre ces phénomènes en relation avec des facteurs extérieurs.

---

2. Elle n'est d'ailleurs pas encore largement diffusée ; Google n'en mentionne que 4070 occurrences (12/5/2016), dont il faut retrancher celles qui concernent le genre sexué et tous les emplois où « genre » n'a pas de relation particulière avec les productions verbales.

Une approche holistique, en revanche, implique que pour un établissement donné on considère d'emblée les relations entre les genres de discours – ou un sous-ensemble pertinent – pour essayer de comprendre en quoi ils forment un système. La notion de « système de genres » joue par exemple un rôle important dans les travaux de Bazerman (2004), qui s'intéresse à la manière dont les genres structurent l'activité des acteurs dans les organisations. Il définit un « ensemble de genres » comme l'ensemble des genres de textes qu'un individu jouant un certain rôle est amené à produire, et le « système de genres » comme les divers ensembles de genres utilisés par des personnes qui coopèrent dans leur travail, ainsi que les relations régulières qui s'établissent dans la production, la circulation et l'usage de ces textes. Les ensembles de genres s'organisent en effet autour du point de vue des divers acteurs engagés : l'enseignant ne dispose pas du même qu'un élève, et le même genre peut être abordé diversement, en fonction des acteurs concernés. On peut également élargir le problème au-delà de la seule *production* de textes relevant d'un certain genre. Le professeur qui remplit à la chaîne des observations stéréotypées dans les bulletins scolaires ou qui met des annotations sur une copie n'a pas le même rapport à ce bulletin et à ces annotations que l'élève ou ses parents qui les lisent attentivement et en tirent des inférences. Ce sont là des questions bien connues des spécialistes de l'éducation, sur lesquelles il n'est pas besoin d'insister.

La notion de lieu d'activité semble intuitivement simple. En réalité, on peut s'interroger sur les frontières de ce qu'on considère comme se trouvant à *l'intérieur* d'un établissement. On admettra facilement qu'une classe de neige, même si elle a lieu à des centaines de kilomètres de l'établissement, ne lui est pas véritablement extérieure. Mais il y a des situations moins claires. Va-t-on intégrer les genres de discours qui n'ont pas été produits dans l'établissement mais y sont utilisés à un moment ou à un autre, à des titres très divers : par exemple les textes réglementaires provenant du ministère ou les lettres des parents adressées au chef d'établissement ? On rencontre des difficultés d'un autre ordre si l'on prend en compte les ressources qu'offre aux établissements le Web, dont l'une des caractéristiques majeures est qu'il n'est pas localisable géographiquement. Les établissements disposent en général d'un site Web officiel qui assure une part croissante de la communication entre les différents types d'acteurs ; il est difficile de ne pas considérer que cette pratique sémiotique s'inscrit « à l'intérieur » de l'établissement, alors même qu'elle n'y est pas inscrite géographiquement. On pourrait en dire autant des pages Facebook dont se dotent un certain nombre d'établissements.

Phénomène plus grave, car il met en cause la notion même d'établissement scolaire, le développement d'offres d'enseignement à distance, partiel ou total, va dans le sens d'une dématérialisation de la notion d'établissement. Pour le moment, cela concerne surtout l'enseignement supérieur, mais il est difficile de croire que les cycles antérieurs ne seront pas touchés. Les répertoires de genres scolaires ne peuvent qu'en être profondément affectés. Le Web fonctionne déjà comme une sorte d'espace scolaire associé où prolifèrent des activités qui tournent autour des genres disciplinaires, pour reprendre la terminologie d'I. Delcambre évoquée plus haut. Sur le Web on trouve en effet une multitude de cours, d'exercices et de corrigés, gratuits ou payants, produits par les sources les plus diverses. Sans parler de Wikipedia et des multiples ressources documentaires disponibles. Les élèves se trouvent ainsi partagés entre deux espaces pédagogiques, physique et virtuel, dont les relations sont

loin d'être harmonieuses, malgré les efforts déployés pour enseigner à « bien utiliser » le Web.

#### 4. DIFFÉRENTES APPROCHES

Si, parmi la grande diversité des genres en usage dans un établissement, c'est plutôt à ceux qui sont en prise directe sur l'enseignement que la plupart du temps on applique la notion de « genre scolaire », c'est sans doute parce que dans les représentations l'appareil scolaire, comme toute sphère d'activité, est un espace organisé autour d'une zone centrale, d'un « noyau ». Ce noyau est constitué des genres de discours qui semblent les plus proches de la finalité qui est communément reconnue à l'institution concernée. S'agissant de l'école, seront ainsi placés au centre les genres où sont mis en relation enseignants et enseignés. De la même manière que dans le cas du discours littéraire le noyau est constitué des genres où un écrivain s'adresse à un public (romans, pièces de théâtre, poèmes...), alors même que l'institution littéraire en implique un grand nombre d'autres, rejetés à la périphérie : correspondance entre auteurs et éditeurs, critiques dans la presse, réunions pour décerner des prix, manuels de littérature, etc. Pour les genres scolaires, on peut ainsi distinguer trois zones concentriques qui sous-tendent la représentation partagée par les acteurs du système scolaire :

– la zone qu'on pourrait dire *pédagogique*, qui est directement liée à la relation d'enseignement : cours, devoirs, interrogations... C'est le noyau ;

– la zone qu'on pourrait dire *péripédagogique* : bulletins scolaires, conseils de classe, réunions d'équipes pédagogiques, rencontres entre parents et enseignants...

– la zone *extrapédagogique* : les multiples activités d'ordre administratif, mais aussi des rituels comme les allocutions de pots de départ en retraite du personnel, les genres qui permettent la diffusion d'informations, etc.

On a inévitablement tendance à utiliser la catégorie du genre scolaire pour traiter des zones pédagogique et péripédagogique, voire de la seule zone pédagogique, au plus près du découpage en disciplines. Mais si le mode de groupement des genres par discipline joue un rôle essentiel, il doit composer avec des contraintes transdisciplinaires et des contraintes administratives, qui interagissent fortement. Une autre démarche est donc possible, qui met en quelque sorte à plat les genres de discours de l'espace scolaire pour considérer leurs multiples interactions. En renonçant à privilégier les genres directement liés à l'enseignement, on est alors amené à articuler étroitement des types de pratiques qui sont soumis à des contraintes et à des temporalités différentes. Ce qui ne va pas sans tension.

Mais quelle que soit la démarche d'analyse que l'on adopte, à partir du moment où on a besoin d'opérer une recension des genres en usage dans un établissement ou un secteur d'un établissement, on se heurte à une autre difficulté : va-t-on restreindre la notion de « genres scolaires » aux pratiques discursives qui sont *canoniques*, c'est-à-dire celles qui sont reconnues par l'institution ?

Une immersion un tant soit peu ethnologique dans la réalité d'un établissement montre en effet qu'il existe des pratiques discursives qu'on pourrait appeler *interstitielles* – en ce sens qu'elles se glissent entre les activités canoniques – dont le

rôle est loin d'être négligeable. On peut considérer que, sans être à proprement parler des genres de discours canoniques, les conversations près de la machine à café, les échanges dans les couloirs ou la salle des professeurs, font partie intégrante du fonctionnement de l'institution. Bien des études de terrain montrent que des activités verbales qu'on pourrait juger parasitaires ou marginales sont en fait nécessaires au fonctionnement d'une institution. J'évoquerai à ce propos les études sur les services hospitaliers menées par M. Grosjean et M. Lacoste (1999). Parmi ces pratiques interstitielles, certaines sont *licites* (la conversation devant la machine à café), d'autres non (ainsi les bavardages des élèves pendant les cours, car ils parasitent le genre dans lequel ils sont insérés). Mais peut-on véritablement analyser un cours sans tenir compte du fait que la parole canonique est une parole constamment menacée par l'irruption d'échanges non désirés ?

Une fois que l'on a déterminé quels genres scolaires vont être l'objet d'une recherche en analyse du discours, il reste à se demander de quelle manière on va les aborder. On pense communément qu'il suffit de mentionner dans quelle discipline on s'inscrit pour déterminer le type d'approche que l'on va suivre. Si l'on regarde les choses « en gros », ce n'est pas faux. Mais c'est loin de suffire. Dire qu'on adopte une perspective d'analyse du discours n'est guère éclairant si on ne spécifie pas davantage quelle approche on adopte. Il me semble en effet que, s'agissant d'étude des genres de discours, on peut en distinguer trois grands types : *sociohistorique*, *critique* et *fonctionnelle*. Elles peuvent se combiner dans des proportions très variables, même si l'une d'elles est nécessairement dominante.

## **L'approche sociohistorique**

Les genres de discours sont par nature des réalités historiques. Institutions de parole, ils ne font eux-mêmes qu'un avec les institutions dont ils participent. Le concept d'« institution discursive » (Maingueneau, 1987 : 19) implique une réversibilité entre institution et genres de discours : il n'y a d'institution qu'à travers les genres de discours qu'elle rend possibles et qui la rendent possible. À partir de là, il est évident qu'une étude de l'évolution de l'appareil scolaire passe par une étude des pratiques discursives qui en forment la trame. On peut sur ce point renvoyer à *l'Archéologie du savoir* où Foucault saisit l'émergence de la médecine moderne dans l'instauration de dispositifs d'énonciation nouveaux.

On le voit, ici l'approche « sociohistorique » ne réfère pas nécessairement à des pratiques passées, mais à des recherches qui envisagent les pratiques comme des points de stabilisation toujours transitoire. On s'en persuade aisément quand on ne se contente pas de constater l'existence d'une pratique discursive mais qu'on analyse son fonctionnement effectif. Des étiquettes identiques masquent des évolutions qui peuvent être considérables. Au point que l'on peut se demander si l'on a bien affaire au même genre.

Dans l'idéal une approche sociohistorique ne peut pas se contenter de repérer des évolutions dans les pratiques, elle doit aussi les articuler sur des phénomènes situés hors de l'espace scolaire, qui est par nature une zone de rencontre entre des pressions venues de l'extérieur et des contraintes internes à l'institution.

## **L'approche critique**

Les approches sociohistoriques sont elles-mêmes souvent mises au service d'approches qu'on peut dire « critiques », qui raisonnent en termes de rapports de force, d'intérêts antagonistes, d'idéologie, etc. On peut considérer en effet que les genres scolaires, en particulier ceux qui sont liés à la zone pédagogique et à la zone péripédagogique, sont un observatoire privilégié quand il s'agit d'étudier les enjeux sociaux des pratiques discursives. En France, c'est un domaine particulièrement frayé par les recherches sur l'éducation, en particulier dans le sillage des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ou de Bernstein (1971). Mais c'est aussi un espace privilégié de recherche pour tous ceux qui, dans le monde entier, étudient les inégalités scolaires à travers des problématiques d'analyse du discours.

## **L'approche fonctionnelle**

Par là j'entends des approches qui appréhendent les établissements scolaires comme des organisations. Un établissement scolaire, comme toute organisation, est en effet un groupement d'individus qui doivent coordonner leurs activités pour parvenir à un but déterminé. Les genres de discours, en tant que réalités sociolangagières, sont au cœur de la structuration de l'action collective, qui est particulièrement complexe dans le cas de l'école. Cela dit, cette notion d'approche fonctionnelle recouvre des démarches très diverses. Il existe de fortes divergences entre les recherches qui relèvent d'une sociologie des organisations avant tout soucieuse d'optimiser les pratiques d'acteurs, et des recherches à visée critique qui mettent l'accent sur les conflits au sein des institutions.

## **CONCLUSION**

Pour des raisons qui sont assez évidentes, l'école est une des institutions les plus étudiées aujourd'hui dans les sciences humaines et sociales, et à travers de multiples approches. Dans ces quelques pages, je n'ai fait que déployer quelques-unes des possibilités qu'ouvre à l'analyse du discours la notion de genre scolaire. Mais si l'on ne se focalise pas sur l'aspect strictement didactique (manuels, programmes, travaux d'élèves, interactions dans la classe...), pour appréhender l'ensemble des pratiques discursives en usage dans les établissements, c'est un chantier considérable qui s'ouvre, compliqué par le fait que l'on est entré dans une période où la notion même d'établissement scolaire, avec un intérieur et un extérieur matériellement définissables, tend à devenir problématique.

Aborder ainsi l'institution scolaire par ses genres de discours donne un accès privilégié à ses tensions et ses transformations, dès lors que chaque genre de discours constitue une réalité hybride, indissolublement sociale et verbale, qui s'inscrit dans un réseau de pratiques hétéronomes où doivent se coordonner des acteurs très divers. Toute la difficulté consiste à demeurer sur la ligne de crête : maintenir chaque genre scolaire dans sa consistance, mais sans pour autant l'étudier en lui-même et pour lui-même, en oubliant qu'il participe d'unités plus vastes, qu'il est soumis à des contraintes hétérogènes qui s'exercent dans l'école et hors de l'école.

## BIBLIOGRAPHIE

- Ahr S. (2007), « Pour une genericité lectoriale dans le secondaire », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 75-88.
- Bazerman C. (2004), « Speech acts, genres, and activity system : How texts organize activity and people », dans C. Bazerman et Paul Prior (dir.), *What writing does and how it does i : An introduction to analyzing texts and textual practices*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 309-339.
- Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Boré C. (2007), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Boré C. (2007), « Les genres scolaires comme corpus, construction d'une problématique », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 41-56.
- Bourdieu P., J.-C. Passeron (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Delcambre I. (2007), « La notion de genre scolaire : points de vue didactiques », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 27-40.
- Durand M.-C. (2007), « La consigne d'exercice comme genre. Approche linguistique et psycholinguistique », dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 199-216.
- Fairclough N. (2003), *Analysing discourse. Textual analysis for social research*, London and New York, Routledge.
- Foucault M. (1969), *l'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.
- Grosjean M., Lacoste M. (1999), *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*, Paris, PUF.
- Maingueneau D. (1987), *Nouvelles tendances en analyse du discours*, Paris, Hachette.
- Maingueneau D. (1995), « Présentation », *Langages*, n° 117, p. 5-12.
- Maingueneau D. (1998), « Scénographie épistolaire et débat public », dans J. Siess (dir.), *La lettre : entre réel et fiction*, Paris, SEDES, p.55-72.
- Maingueneau D. (2012), *Les phrases sans texte*, Paris, Armand Colin.
- Maingueneau D. (2014), *Discours et analyse du discours*, Paris, A. Colin.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2009), *Grammaire méthodique du français*, 4<sup>e</sup> édition, Paris, PUF.