



Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

► To cite this version:

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson. Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 1988, 59, pp.3-17. 10.3406/prati.1988.1487 . hal-03180245

HAL Id: hal-03180245

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03180245>

Submitted on 24 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture

Jean-Marie Privat, Marie-Christine Vinson

Citer ce document / Cite this document :

Privat Jean-Marie, Vinson Marie-Christine. Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°59, 1988. Les genres du récit. pp. 3-17;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1487>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1988_num_59_1_1487

Fichier pdf généré le 13/07/2018

TABLEAUX DE GENRES : TRAVAILLER LES CRITÈRES DE GENRE EN LECTURE-ÉCRITURE

Jean-Marie PRIVAT — Marie-Christine VINSON

“ Les genres fonctionnent comme des “ horizons d’attente ” pour les lecteurs, des “ modèles d’écriture ” pour les auteurs ”.

T. Todorov, *Les genres du discours*, 1978 (1).

Proposer une approche générique des textes relève apparemment du paradoxe : comment, en effet, l’hypothèse générique peut-elle présenter quelque valeur heuristique, alors même que théoriquement la notion de genre est particulièrement problématique ? La relation d’un travail de lecture-écriture en projet, au collège, va permettre d’exposer quels savoirs les élèves peuvent se construire et quels outils se forger.

I — LE FLOU THÉORIQUE

D’Aristote à Todorov les théories de référence et les gloses savantes qui discutent sur les genres et tentent de les organiser sont à la fois relativement nombreuses et souvent, en fait, répétitives.

On peut cependant observer que deux logiques différentes sont tendanciellement à l’œuvre. Soit il s’agit de toucher à l’essence des genres, aux “ possibles du discours ” en fonction d’une théorie préalable et totalisante du langage ou d’une poétique générale — c’est la démarche abstraite et déductive — soit au contraire il est question d’essayer de mettre en évidence un système culturel des genres, de repérer les “ réels du discours ” en s’appuyant sur une observation empirique — c’est la démarche historique inductive, dont l’intérêt pédagogique est plus évident (2).

Cette complexité, méthodologique, est redoublée par la multiplicité et la confusion des points de vue qui, au long des siècles ont marqué/masqué le problème dont nous parlons. De Platon à Hegel, des théoriciens normatifs classiques aux transgressifs penseurs romantiques, des stratégies génériques éditoriales ou savantes aux sensibilités génériquement différenciées des divers lectorats, on ne retrouve ni le même corpus, ni les mêmes critères, ni les mêmes objectifs (3). Cette confuse complexité est d’autant plus saillante que les profits directs escomptés sont maigres et/ou décevants, pour différentes raisons.

(1) T. Todorov, L’origine des genres, pp. 50-51, *Les genres du discours*, coll. Poétique, Seuil, 1978.

(2) *Id.*, pp. 40-60.

(3) Voir par exemple la critique de la théorie des genres de N. Frye par T. Todorov, Les genres littéraires, pp. 13-27, in *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, 1970.

Les recherches évoquées précédemment n'ont pas, en règle générale, de préoccupations scolaires, en termes de lecture ou d'écriture.

Un haut degré de généralisation ou de formalisme (lyrique vs épique vs dramatique) ou à l'inverse une prolifération à la Borges ou à la Perec en sous-genres de sous-genres de sous-genres, etc... (4) rendent très aléatoire l'intérêt didactique de la littérature sur le sujet.

Une difficulté supplémentaire tient au fait que seule la littérature semble intéresser les théoriciens des genres et que domine le point de vue historique (origine, avatars, disparition) souvent hanté par l'idée de modèle idéal et de décadence.

Un dernier obstacle majeur risque de paralyser la recherche générique, lorsqu'elle ne se contente pas de tracer simplement des séparations en se focalisant sur des traits macro-génériques (prose vs poésie ; théâtre vs roman) ; c'est ce que nous appellerions volontiers l'obsession de l'exhaustivité.

A ce propos A.-J. Greimas faisait remarquer naguère (5), à titre d'exemple, qu'aucune cathédrale gothique ne présente l'ensemble des traits pertinents caractéristiques de la cathédrale gothique type et qu'il n'est pas non plus scientifiquement nécessaire d'avoir vu (lu) tous ces monuments pour en établir les propriétés génériques (6).

On peut même dire qu'au contraire les écarts génériques sont la règle tant il est vrai qu'en réalité l'attention à la norme générique engendre des textes génériquement stéréotypés et la tension à son encontre des textes génériquement transgressifs, autrement dit producteurs de nouveaux traits génériques. C'est, si l'on peut dire, la loi du genre !

II – UN BRICOLAGE EXPLORATOIRE

Les lacunes, insuffisances ou incertitudes théoriques constituent, en l'état actuel des choses, une situation paradoxalement intéressante : elle place la classe en position véritable de recherche expérimentale (production d'hypothèses génériques, vérifications, modifications, généralisations, etc...) en fonction d'acquis et de projets qui lui sont propres. Le maître propose cette situation-problème pour deux raisons fondamentales :

- **en lecture**, la compétence générique est une dimension majeure de la compétence textuelle et de la compétence culturelle. A ce sujet, R. Scholes parle de "contexte générique" dans lequel on lit nécessairement un texte et assure que *"dès qu'on commence à lire, on formule telle ou telle hypothèse relative au genre, qu'on affine à mesure qu'on avance dans la lecture"*. Citant E.-D. Hirsch (*"Validity in Interpretation"*), il défend l'idée que *"la conception générique préliminaire qu'un interprète se fait d'un texte donné est constitutive de tout ce qu'il comprend de ce texte par la suite, et qu'il en est ainsi tant que cette conception générique n'est pas modifiée"* (7). W.-D. Stempel avance de son côté que *"le*

(4) Tomachevski, le formaliste russe, parlait de "descendre l'échelle des genres".

(5) A.-J. Greimas, *Du Sens*, Seuil, 1970, pp. 309-314.

(6) Se trouve ainsi posé le problème "crucial" de l'herméneutique : "Apparemment nous ne pouvons décider de ce qui appartient à un genre, sans savoir déjà ce qui est générique, et pourtant nous ne pouvons savoir ce qui est générique sans reconnaître que tel ou tel élément appartient à un genre". (D'après Müller, cité par K. Viëtor, *L'histoire des genres littéraires*, in *Théorie des genres*, op. cit., p. 29).

(7) R. Scholes, *Les modes de la fiction*, p. 79, in G. Genette et alii, *Théorie des genres*, Coll. Point, 1986.

genre est une instance qui assure la compréhensibilité du texte du point de vue de sa composition et de son contenu " (8). Dans une perspective plus institutionnelle, T. Todorov précise que les lecteurs *"lisent en fonction du système générique qu'ils connaissent par la critique, l'école, le système de diffusion du livre ou simplement par ouï-dire (...)"* (9). M. Charolles enfin considère que psychocognitivement *"la maîtrise d'une organisation super-structurale typique facilite le traitement sémantique qu'accomplit un sujet lors de la lecture d'un texte particulier reconnu comme appartenant à un genre"* (10).

- symétriquement, **en écriture**, la performance générique, autrement dit la maîtrise scripturale du codage de propriétés discursives spécifiques facilite grandement la tâche du scripteur, comme on verra plus loin ; le texte comme le hors-texte témoigne d'ailleurs qu'on ne peut guère écrire *"qu'en fonction du système générique existant"* et que par exemple le plus lyrique des scripteurs ne peut de toute façon entrer en écriture qu'"au travers" des perspectives génériques dont il dispose (11).

Ainsi, la production/appropriation de critères génériques est-elle nécessairement aventureuse, non seulement parce qu'elle ne réfère pas massivement à un corps constitué de savoirs (savants ou non) mais aussi parce qu'il est clair que selon le projet de lecture-écriture que l'on se donne, la nature des critères, leur nombre, leur combinaison, etc... varient considérablement.

Nous voudrions expliquer maintenant selon quelle logique probabiliste peut se développer ce travail qu'on "pensera/classera" volontiers dans le genre "bricolage" dont les vertus intellectuelles et pratiques sont éminentes, comme on sait (12).

III – CET OBSCUR OBJET DIDACTIQUE

"Le travail de connaissance vise une vérité approximative, non une vérité absolue (...). L'imperfection est, paradoxalement, une garantie de survie".

T. Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, 1970 (13).

De la 6^e à la 3^e, plusieurs classes du collège se sont engagées à travailler sur la fable.

On pourrait craindre a priori les fortes connotations scolaires de ce genre ; ce serait alors méconnaître qu'il appartient depuis longtemps au fonds culturel commun, transmis par l'école, et de fait valorisé par nombre d'élèves. La distance culturelle à ce genre est plus fréquemment le fait des pédagogues modernistes "lettrés" qui oublient que la fable légitimée par l'institution scolaire, l'est aussi dans la culture popularisée par les médias : Barre la Tortue, publicités (Le Corbeau et le Renard de la Suze), pastiches populaires en argot, parigot ou pied-noir, fables en bandes dessinées et jusque dans la classe... de Fabrice, sur FR3 !

Chaque classe se donne comme projet d'écrire plusieurs fables sur des thèmes d'actualité. Ces textes seront réunis pour constituer le fablier du collège.

(8) W.-D. Stempel, Aspects génériques de la réception, p. 70, in G. Genette et alii, *op. cit.*

(9) T. Todorov, L'origine des genres, p. 51, *op. cit.*

(10) M. Charolles, La fille folle de miel, *Repères*, INRP, n° 62, 1984, p. 51.

(11) R. Scholes, *op. cit.*, p. 78.

(12) Sur le bricolage comme "science du concret" voir Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, 1962, pp. 26-47.

(13) T. Todorov, *op. cit.*, p. 27.

Dans un premier temps la classe se choisit un animal/totem (loup, renard, âne, fourmi, poisson, etc...) qui orientera thématiquement sa collecte de textes en tout genre (fables, textes documentaires, articles de dictionnaires, faits divers, blagues, fabliaux, publicités, chansons, proverbes, monographies savantes, etc...). Ces textes qui constituent un "trésor" proviennent de recherches menées par les élèves au CDI, à la bibliothèque municipale ou chez eux. La problématique générique va permettre d'organiser le corpus. Le professeur propose d'abord de centrer l'analyse comparative sur Fables/Fabliaux/Faits divers. Ce choix initial, fatalement arbitraire, permet de faire jouer les contrastes et de manifester des similitudes, bref de dégager rapidement et aisément quelques traits génériques majeurs qui "lancent" le travail de repérage. Cette situation de production coopérative et collective est interrogante pour certains élèves. Quoi qu'il en dise, le prof doit avoir dans son cartable l'ensemble des données qu'il s'ingénie à faire découvrir ! Un jour, à la sortie de la classe, un élève demanda à l'un d'entre nous où l'on pouvait trouver le tableau complet et définitif des critères de genres.

Cette volonté de savoir totalisé et de maîtrise tabulaire, dont le système de Mendéléiev serait le modèle, nous surprip agréablement certes, mais ne nous réjouit pas vraiment. En effet, l'intérêt central du travail sur les genres est dans la production de critères génériques en vue d'une tâche de lecture-écriture bien précise, non dans la tentative illusoire et stérilisante de mettre en évidence une fois pour toutes l'ensemble des marqueurs, indicateurs ou critères distinctifs et/ou constitutifs d'un ou plusieurs genres. Depuis longtemps les programmes officiels, de la 6^e au baccalauréat, veillent à ce que les différents "grands genres" soient tour à tour étudiés. Ce classement, que recoupe parfois un ordonnancement chronologique ou thématique, n'a aucune valeur interrogante ou opératoire particulière ; au mieux, il unifie génériquement des textes de statuts et de fonctions fort différents (théâtre médiéval vs théâtre moderne par exemple). Par contre, la comparaison ou la confrontation de textes donnés comme génériquement différents permet de faire apparaître, à différents niveaux, des règles de fonctionnement intéressantes.

Il ne s'agit donc pas seulement de jouer avec les contraintes officielles et de balayer l'ensemble des œuvres au programme. Il est surtout question, ce faisant, de développer la conscience générique des lecteurs et des scripteurs.

Le "fonds" de lecture se constitue au fur et à mesure du travail. Chaque élève propose un ou plusieurs textes à la classe. Pour tout nouveau texte, l'élève doit avoir repéré — crayon en main — les critères en cours de travail et être capable de les justifier. Il soumet aussi à la discussion de nouveaux critères puisqu'il apporte librement d'autres textes et d'autres genres de textes. C'est ce système de circulation et d'échange qui facilite et relance la découverte : il suffit de donner à lire un fait divers extrait du quotidien local pour que la précision spatio-temporelle s'impose contrastivement avec évidence. En effet la lecture des seules fables n'avait pas permis aux élèves de découvrir spontanément cette absence de précision des lieux et des temps.

L'intérêt pédagogique de la démarche est multiple :

- elle place les élèves en situation active et personnelle de recherche sélective (vs manuel)
- elle ne problématise pas a priori les textes sur des valeurs lettrées implicites
- elle ouvre son corpus à des textes qui ne relèvent pas de la seule fiction littéraire
- elle fait place à des genres vivants dans des cultures différentes

- elle programme enfin des espaces de questionnements moins étriés et moins monotonaement répétitifs que de tradition (lire ou écrire un récit ne se limite pas à la perception lecturale ou à l'application scripturale du schéma quinaire).

Une première analyse permet d'inscrire assez rapidement sur un tableau à double entrée, plusieurs critères de distinctions génériques. Ces critères sont établis par comparaison empirique de textes et par confrontation de propositions entre élèves et entre élèves et professeurs. Des travaux en sous-groupes permettent d'affiner les indications, de les spécifier et de les illustrer. Le premier état du tableau général peut être le suivant :

CRITÈRES	1	2	3	4	5
GENRES	court/long	prose/vers	morale	temps-lieux	auteur/anonyme + –
FABLES	C	V	explicite	non précis	+
FABLIAUX	C	P	explicite	non précis	– (+)
FAITS DIVERS	C	P	implicite	précis	– (+)

Le caractère à la fois hétéroclite et élémentaire des critères retenus ne doit pas décourager, au contraire. L'absence volontaire de consignes de lecture précises explique cette relative dispersion et autorise les lecteurs à se focaliser spontanément sur des points tenus pour majeurs ou massifs. Elle permet surtout de commencer à manifester visiblement la complexité organique des textes à lire et/ou à écrire. Des critères techniques (1), formels (2), idéologiques (3), narratifs (4), institutionnels (5) apparaissent à l'évidence comme co-présents et constitutifs d'une configuration générique. De nombreux conflits d'ordre socio-cognitif et culturel traversent la classe, accompagnant la mise au point d'un critère, parfois de sa désignation même. Les critères 1 et 2 nécessitent par exemple d'établir une distinction forte entre critère absolu et critère relatif, critère constant et critère variable. Ainsi le critère 1 n'est-il délicat à admettre que dans l'abstrait ; en réalité, à feuilleter un recueil de fables, on s'aperçoit bientôt que la plupart d'entre elles ne dépassent guère la page ou la double page et l'histoire éditoriale des fables confirme leur parution en fablier plutôt qu'isolément. Le même critère appliqué aux fabliaux fait émerger un autre élément de validation, plus interne. La rhétorique médiévale exige des fabliaux qu'ils soient courts (300 à 400 vers), comme les textes eux-mêmes en portent témoignage ; il arrive en effet que le jongleur interrompe son récit pour signifier à l'auditoire qu'il doit maintenir son attention car son plaisir sera à la mesure de la longueur inaccoutumée de l'histoire : *"Ainsi chacun des trois prêtres voulut jouir de Dame Yfame"* dit Hugues Piaucele, en résumé de la situation initiale d'*Estormi* ; et il ajoute aussitôt : *"Vous entendrez cela à la fin du récit, sachez-le, pour vous donner envie d'attendre"*. Le fablèor de *La Crote* déclare d'emblée que *"li fablel cort et petit anuient mains que li trop long"* et l'auteur du *Prestre comporté* s'excuse d'avoir conté *"un fablel qui n'est mie bries"*. Le critère de brièveté est enfin – les sociologues de la lecture le savent bien (14) – un élément décisif dans le choix des lecteurs débutants, peu expérimentés ou peu disponibles. Des paramètres techniques, rhétoriques ou culturels permettent

(14) P. Parmentier, Les genres et leurs lecteurs, *Revue française de sociologie*, 1986, XXVII-3, pp. 397-430 (ou *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 31, n° 3, 1986, pp. 202-223).

donc de valider ou d'invalider le critère en question, selon le point de pertinence que l'on choisit de privilégier. Les élèves peuvent faire observer, preuve a contrario, qu'un fait divers qui se développe jour après jour sur plusieurs colonnes tend *ipso facto* à glisser vers un autre sous-genre journalistique du type "Faits de société", "Affaires", "Actualités", etc...

Le critère 2 permet de clarifier la distinction entre critères culturels ou historiques, constants ou variables. Bientôt, en effet, élèves ou professeur, soumettent à une lecture critériée des fables antiques, orientales ou africaines qui n'ont pas la forme versifiée des fables réputées canoniques de La Fontaine. Le critère devra donc être retravaillé pour établir des distinctions selon l'origine culturelle des fables ; la recherche d'autres critères, plus essentiels, sera relancée. On note cependant que certains recueils, dans certaines éditions, rangent par ethnocentrisme forcené et rentabilité commerciale sous l'étiquette de "fables" des textes qui n'en sont point.

La variable peut être historique, comme dans le cas des fabliaux qui à l'origine sont écrits en vers (les versions médiévales qui circulent dans la classe l'attestent) ; toutefois, à l'exception des éditions savantes, la traduction en français moderne s'accompagne d'une mise en prose. Cette simple constatation fait lever quantité de questions sur les modalités de mémorisation/transmission orale et musicale des textes, sur l'élaboration "artistique" inattendue d'une "matière" réputée vulgaire, sur les échos sonores résiduels que maintiennent en un curieux compromis certaines traductions :

"A Compiègne était un bourgeois / très avisé et très courtois / un homme cossu, haut placé. Il s'appliquait à faire honneur aussi bien au pauvre qu'au riche / et n'était ni ladre ni chiche / (...)" (15).

Si le fait divers, lui, est bien écrit en prose, une plongée dans les canards d'autrefois et les feuilles volantes d'Ancien Régime démontrent qu'ils pouvaient être partiellement versifiés (complainte, refrain connu) ; il est bien rare alors que personne ne songe à inventer un genre inédit, le fait divers en vers, un peu comme Aristote avait postulé l'existence théorique du roman réaliste.

La "morale" reformule, autrement dit explicite les valeurs à lire dans le texte. Elle engage une lecture et tend (tente de) à y réduire le texte. Pour faire comprendre aux élèves les contraintes qui pèsent sur le lecteur, il suffit de manipuler la morale, soit par détournement ("*La raison du plus fort est toujours le malheur*"), soit par interrogation ("*La raison du plus fort est-elle toujours la meilleure ?*"), soit par substitution simple ou double ("*En toute chose il faut considérer la faim*", pourrait dire le Loup à l'Agneau), soit encore par suppression (laissant ainsi à une relecture du texte toute sa responsabilité interprétative). Ce dernier cas de figure renvoie en fait à des fables réelles dans lesquelles la morale n'est pas écrite en toutes lettres. Le fait que cette morale soit génériquement latente impose au lecteur de rendre patent un programme idéologique implicite. Du même coup une série de questions — capitales en lecture ! — s'imposent : dans quels genres de textes y-a-t-il une morale latente (texte documentaire vs faits divers) ? Pourquoi ? Quelle est-elle ? Cela s'appelle véritablement "construire du sens"...

Le travail s'organise et se développe, exigeant des lectures de plus en plus nombreuses et de plus en plus fines, construisant au fur et à mesure la multi-

(15) G. Rouger, *Fabliaux*, Coll. Folio, p. 146.

dimensionnalité des textes. Il suffit de soumettre à l'analyse générique d'autres genres de textes (blagues, documentaires, lettres administratives, romans...) pour relancer la découverte d'autres critères et d'autres types de critères.

Le critère présence/absence d'illustration par exemple, semble anodin. En fait il induit des questionnements multiples et permet d'illustrer, si l'on peut dire, la distinction qu'on opère entre critère dominant et critère secondaire.

Si l'illustration n'est pas organiquement liée à la fable, par contre elle l'est historiquement. Un coup d'œil sur les éditions populaires d'autrefois suffit à le montrer (16).

Des illustrations abondantes — elles aident au confort de la lecture — suffisent à désigner tel roman (ou telle édition de romans) comme destiné à la jeunesse alors que les éditions pour adultes cantonnent l'iconographie aux pages de couverture tout au plus (éditions de luxe exceptées).

La réflexion sur l'illustration permet en outre de s'interroger sur le statut d'un autre type iconographique, le schéma, rencontré dans le texte documentaire. Nombre d'encyclopédies ou de livres sur les animaux incluent dans la surface de la page, des figures. Soit elles peuvent être glosées par le texte qui se développe à l'entour : tel schéma de la chaîne alimentaire sera explicité par un paragraphe d'une dizaine de lignes. Soit elles développent un court extrait du chapitre : la carte mondiale de la diffusion actuelle du loup sera donnée comme expansion de la phrase "*le loup est l'espèce la plus répandue de la famille des canidés*". Si l'illustration des fables, qui redonde ou oriente la lecture, est donnée comme un plus dont le lecteur peut se passer, le schéma du texte documentaire, constitutif de la démonstration, ne peut être supprimé.

La production de nouveaux critères implique que les textes précédemment examinés soient repris et relus.

CRITÈRES	1	2	3	4	5	6	7	8
GENRES	court/long	prose/vers	morale	temps/lieux	auteur +/ anonyme -	illustration	pas/peu de personnages	informatif/ distractif
FABLES	C	V (p)	explicite	non précis	+	- (+)	peu	D I
FABLIAUX	C	V → P	explicite	non précis	- (+)	-	peu	D (I)
FAITS DIVERS	C	P	implicite	précis	- (+)	- (+)	peu	D I
LETTRE ADMINISTRA.	C	P	Ø	précis	+	-	peu	I
BLAGUES	C	P	implicite (explicite)	non précis	-	-	peu	D (I)
DOCUMENT.	Ø	P	Ø	précis	+ (-)	+	Ø	I
ROMANS	L	(V) → P	implicite	précis	+	- (+)	bcp	I D
CHANSONS	C	V	implicite (explicite)	précis	+ -	-	peu	D (I)

(16) Voir par exemple H.-J. Martin et R. Chartier, Introduction à l'*Histoire de l'Édition française*, Promodis, 1983, tome I, pp. 8-12 et plus spécifiquement A.-M. Bassy, "*Les fables de La Fontaine : quatre siècles d'illustration*", Promodis, 1986.

Ces allers-retours incessants entre textes et critères (locaux ou globaux) de re-lecture traduisent qu'une problématique lectorale féconde et dynamique est en mouvement. Si la tâche à venir l'impose, il est alors possible d'investiguer systématiquement un critère, dans un genre précis (l'aspect polytypologique des fables par exemple ou les sous-genres du roman) ; on sera peut-être amené aussi à travailler comparativement un critère que nous n'avons pas encore mentionné mais qui en fait est symptomatique des catégorisations qu'opèrent spontanément des élèves de milieux populaires : gratuit vs payant pour le lecteur.

Suivre sur cet axe l'histoire des fables, depuis la Dédicace à Monseigneur le Dauphin jusqu'aux Petits Classiques Larousse, en passant par les éditions de prestige illustrées par G. Doré, Grandville ou Benett ouvre des perspectives économiques, politiques et culturelles qui introduisent concrètement au champ lectoral.

Questionner le fait divers à partir de ce type de critère conduit à distinguer types de journaux, lieux de lecture (bistrot, salle d'attente, domicile, etc...) et modalités de transmission (lecture individuelle ou récit oralisé pour ses pairs ou ses proches, etc...). A ce stade du travail, il devient possible de tenter des regroupements génériques, des apparentements. Blagues et fabliaux par exemple sont génériquement proches, comme le tableau permet de le vérifier. Le rapprochement de tel fabliau – *Le prêtre qui mangea les mûres* – et de telle blague racontée par un élève maghrébin – *L'âne du bled* – devient nécessaire et induit évidemment une interrogation passionnée sur la migration des thèmes et motifs d'écriture, sur la fonction culturelle des ethno-textes, sur le concept de littérature et de valeur, sur les liens entre pratiques quotidiennes et production symbolique contestataire (point qui prépare à une réécriture actualisée des fables), etc...

Une lecture horizontale du tableau oriente la réflexion vers la mise en corrélation de certains critères. Ainsi le nombre de personnages de premier plan et la longueur du texte, dans la tradition générique, peuvent apparaître logiquement corrélés : la courte fable "tourne" sur deux ou trois personnages (un rapide coup d'œil sur la table des matières le confirme) alors qu'un roman, fleuve ou non, peut évoquer "un monde"...

Le tableau se prête aussi, bien entendu, à des lectures verticales. Le critère prose vs vers visualise la disparition tendancielle depuis le Moyen-Âge, du texte versifié et un critère du type "rôle du signifiant" montrerait clairement que la culture lettrée, la culture cultivée et légitimée, n'a pas le monopole, tant s'en faut, du travail poétique. Les genres réputés mineurs et/ou populaires (slogan publicitaire, devinette, histoire drôle, comptines, virelangue, proverbe, chanson, etc...) fondent partie de leurs effets sur l'exploitation du pôle matériel de la langue. Sauf à considérer que les pratiques de lecture et d'écriture sont indépendantes des valeurs, images et représentations qui leur sont attachées, il est clair que de tels éclairages peuvent faciliter le travail du lire-écrire. Un critère comme "objet de lecture scolaire vs non scolaire" pointe très nettement les partis pris d'élimination (voire de censure) et d'enfermement disciplinaire. La question n'interroge pas que les élèves...

Jusqu'ici l'enquête générique a été délibérément centrée sur le lecteur, ou plus exactement sur les interactions genres/lecteurs. On aura en effet remarqué que les "entrées" lectorales sont ouvertes, sans a priori et sans hiérarchie ; ce dispositif n'exclut pas mais au contraire implique discussion et débat. Chaque élève

peut proposer, argumenter, contester un critère. C'est d'ailleurs en partie le travail de formulation et de reformulation des attendus d'un critère qui autorise ou non sa validation et qui permet à chacun une appropriation critique : à "auteur vs anonyme", on adjoindra "pseudonyme" puis "inconnu", etc... La règle du jeu, ou la loi pédagogique du genre si l'on veut, consiste en effet à essayer de produire, au cours d'une quête documentaire toujours ouverte, un exemple ou un contre-exemple, une preuve ou une contre-preuve qui infirment ou confirment, modifient ou déplacent la pertinence toujours provisoire d'un critère. L'interaction constructive joue aussi à plein lorsqu'un critère ne peut être pensé sans être artificiellement isolé des pratiques lectorales réelles, historiques ou personnelles. Le critère "informatif vs distractif" en est un bon exemple. Si le texte documentaire ou la lettre administrative sont par définition des genres à visée informative, la blague ou la chanson à visée distractive, si fabliaux et fables sont conçus et perçus comme ambivalents, que peut-on assurer de la lecture d'un fait divers ou d'un roman ? C'est bien le même lecteur qui tantôt lira distraitemment la rubrique des faits divers, pour passer le temps ou par vague curiosité, tantôt cherchera, régulièrement ou épisodiquement, une information précise sur des lieux, des faits ou des personnages qui le concernent ou le touchent directement. On sait que le lecteur populaire verra dans la lecture de romans une source de plaisante évasion sans conséquence, tandis que le lecteur lettré ou érudit engagera dans cette même lecture toute sa personne ou toute sa réflexion. On sait aussi que selon le genre du roman, lecture nonchalante ou lecture cultivée dominant... Cette flexibilité et cette rotation des points de vue permettent d'articuler les acquisitions et les apprentissages cognitifs sans méconnaître les caractéristiques culturelles et psycho-biographiques de chaque élève. L'expérience montre que d'un élève à l'autre, d'une classe et bien sûr d'un niveau à l'autre, les tableaux obtenus, sans se contredire, varient et évoluent.

Ces variables renvoient fort normalement à des savoirs en cours de construction personnelle et à des situations d'apprentissage nécessairement différentes, peu ou prou. Ainsi, lorsqu'un élève considère qu'il n'a pas assimilé un concept générique ou ne le tient pas pour pertinent, il se contente de l'inscrire entre parenthèses. Expliciter un critère ou une consigne (de lecture ou d'autre chose) autorise trop souvent une imposition arbitraire (du point de vue de l'enseigné) et légitime fréquemment une violence symbolique (du point de vue de l'enseignant). Même si "la richesse et la diversité de l'inventaire (...) facilite la constitution d'une "mémoire", comme dit Lévi-Strauss (17), cette élaboration progressive et différenciée de meilleurs compétences génériques lectorales est accompagnée de phases (ou d'essais) de structuration systématique et méta-cognitive qui aident l'élève à organiser ses savoirs, à mieux les convoquer.

Plusieurs "modèles" d'organisation des critères peuvent aider à cette tâche.

G. Genette conçoit un système générique ramené à une combinatoire de traits thématiques (les animaux anthropomorphisés de la fable), modaux (l'énoncé binaire : récit et morale) et formels (en vers) (18). Cette définition "typiquement aristotélicienne" et rigoureusement intemporelle est certainement trop générale pour être vraiment utile en didactique et en pédagogie. Le schéma de la communication de Jakobson a l'avantage, lui, d'être bien connu et de se centrer

(17) C. Lévi-Strauss, *op. cit.*, p. 25.

(18) G. Genette, Introduction à l'architexte, pp. 154-155, in G. Genette et alii, *op. cit.*

sur les principales fonctions du langage. Il permet de clarifier les pôles sur lesquels on travaille, sans méconnaître ni leur co-nécessité ni les phénomènes de polarisation. Si l'on reporte, à titre de simple exemple, les numéros des premiers critères sur le schéma, on obtient :

	Code	2	
	Canal	6	
Emetteur 5	Message	4,7	Récepteur 3,8
	Contact	1	

Mais cette schématisation qui organise les traits lus est de peu d'intérêt pour les opérations d'écriture. Parmi les modèles que l'on peut "bricoler", celui qui décompose les différents niveaux de structuration d'un énoncé est peut-être le plus approprié. On distinguera le niveau linguistique (la micro-structure phrastique), le niveau textuel (la macro et la super-structure), le niveau encyclopédique (les connaissances du monde) et enfin le niveau culturel (champ des pratiques et des valeurs). Ce sont les tâches d'écriture qui donneront en fait leur plein intérêt à ces modélisations, tant pour le maître que pour les élèves.

IV – CRITÈRES DE GENRES / GENRES DE CRITÈRES

*"Vous lisiez ? J'en suis fort aise.
Eh bien, écrivez maintenant !"*

Les lectures génériques ont permis dans un premier temps d'établir des critères, nombreux, distinctifs voire spécifiques. Dans un second temps, le travail se focalisant sur l'écriture des fables, c'est l'interaction genres/scripteurs qui sera centrale.

D'abord, les élèves extraient du grand tableau comparatif tous les traits génériques propres à la fable. Ils obtiennent ainsi le tableau particulier des critères propres à ce genre. Mais la performance scripturale envisagée exige que ces critères ne soient plus saisis prioritairement du point de vue du lecteur mais plutôt de celui du scripteur. En effet les critères mentionnés jusqu'ici relevaient de compétences de lecture et étaient établis en fonction de textes saisis comme produits. Or, la situation d'écriture, c'est-à-dire de production textuelle, fait apparaître des besoins précis et particuliers. C'est donc la mise au point d'un tableau sélectif, évolutif et détaillé, trait par trait, qui fera émerger, *ipso facto*, les consignes d'écriture. Pour ce faire, de nouvelles lectures très attentives sont alors nécessaires.

La première opération consiste à laisser de côté tel critère — auteur vs anonyme par exemple — qui présente fort peu d'intérêt dans la tâche scripturale proprement dite. D'autres critères sont simplement mis en mémoire car on ne leur accorde qu'une fonction technique de rappel : une fable a un titre. Par contre, certains critères, tout à fait appropriés, manquent de précision. Ainsi les caractéristiques spatio-temporelles de la fable sont-elles à affiner, à spécifier. Il s'agit ici d'aider à la tâche d'écriture en levant l'ambiguïté générique qui pourrait parasiter le texte en train de s'écrire. Trop de précisions localisantes par exemple "tireraient" le texte du côté du roman, du fait divers ou de l'anecdote, pas d'indications du tout tendraient à renvoyer au discours de la maxime ou au monde du proverbe et de l'apologue. Cette tendance à la dérive générique peut d'ailleurs, à titre d'exercice de structuration, être encouragée : elle permet de jouer avec des contraintes critériées et d'explorer scripturalement, sur un ou plusieurs points, le champ du pastiche, de la parodie, de la stéréotypie ou même de la transgénéricité totale (fable muée en fait divers) ou tendancielle (fable sans morale). Christelle a écrit ce pastiche parodique :

Pie sur X

Nous allons partager cet agneau
Si joli, si beau,
Dit le Lion
Qui est le patron,
S'adressant au Singe et au Renard
Guère débrouillards.
Puisque nous sommes trois
J'en prends d'abord une part sur trois
Puis la moitié
En tant que Roi Barnabé !
Ensuite j'en prends une part sur six
Car tel est mon bon plaisir !
Après cela,
Dit-il au Singe Boilà,
Partagez-vous le reste.
Maintenant, lecteur, complète :
Un tiers fait x sur six,
Un demi fait x sur six.
Calcule en fraction
La part du Lion,
Puis celle du Singe et du Renard
Bâtard.

Bon appétit !
Mais à qui ?
Tel est le point
Final.

Un autre élève de 5^e, au nom prédestiné, proposa, lui, cette fable pro domo :

Le Meunier à La Fontaine

Tu as joué avec mon nom,
Alors attends-toi à la pareille
La Fontaine.
Tu es né à Château-Thierry,
Et tu as fait tes études à Paris.
Tu as été fabuliste
Et fabuliste tu n'es plus !
Mais j'ai été sur ta liste :
Pour ça je t'aurais pendu !
Dans ton histoire tu m'as mis avec un âne.
Moi, je te mettrai avec un rat...
De tous les animaux
Que tu as traités en héros,
Le rat est celui qui te va
Le mieux, car souvent tu es en panne...
Oui, tu sais, les rats de bibliothèques, les gens
De ton espèce qui ne prennent pas de gants
Pour soutirer les textes
Comme un rat qui prend la peste
Sans demander son reste,
Sans autre prétexte.
Sais-tu que moi, je les tue
Ces parasites, dans mon moulin
Car ils volent mon pain,
Ces animaux qui puent.
Phèdre, Esope et d'autres, tu les as dépouillés

Sans autre forme de procès.
 Moi, ma farine, je l'ai fabriquée.
 Je ne suis pas si populaire que toi
 Mais je crois avoir plus de mérite que toi et ton roi !

S.M.

Le réglage scriptural se fait nécessairement par comparaison et tâtonnement, d'autant qu'une marge de manœuvre scripturale est souvent autorisée. La fable met en scène, en règle générale, deux personnages principaux, mais parfois trois, animaux anthropomorphisés, mais pas toujours. Souvent octosyllabes, décasyllabes et alexandrins alternent, mais parfois seul le vers de sept pieds est employé. C'est dans ce cadre générique de relative liberté que s'inscrit le choix personnel du scripteur.

La quatrième opération enfin tient à l'horizon d'écriture dans lequel se trouve inscrit le travail. C'est bien parce que les élèves ont à se poser des problèmes d'écriture que par exemple le problème des substituts et de leur style s'est posé. Pour éviter certaines répétitions qui feraient dégénérer les fables à inventer, il a fallu observer très minutieusement comment les fables de référence procédaient sur ce point précis, quelles solutions elles adoptaient, avec quels effets notables. Dans *Le Renard et la Cigogne* par exemple "compère le renard", "le galant", "le drôle", "renards", "sire", et par allusion "trompeurs" désignent successivement le trop rusé animal, le caractérisent brièvement, contrastivement (voir les substituts de "cigogne") et significativement (relations de voisinage, de courtoisie, de domination) dans l'économie du récit. Les bénéfices de ces micro-lectures sont réinvestis dans l'écriture, soit directement (les élèves s'approprient des substituts repérés chez La Fontaine) soit indirectement (le modèle sert de repère). Bien sûr, d'autres critères induits par les exigences de l'écriture sont travaillés de la même manière : la concision des descriptions, les brusques accélérations du récit, les fortes oppositions thématiques, etc... Petit à petit une grille d'écriture s'élabore, s'exemplifie, se précise (extraits) :

TITRES		Le Loup et l'Agneau	Le Renard et la Cigogne	Le Loup, la Chèvre et le Chevreau	Les Loups et les Moutons	Ma fable
L I N G U I S T I Q U E	CRITÈRES					
	texte court	29 vers	28 vers	29 vers	10 lignes	
	titre	oui	oui	oui	oui	
	rimes, rythmes	désaltérait, pure, aventure, attirait	frais, cigogne, apprêts, besogne	mamelle, nouvelle, loquet, biquet	prose	
	vocabulaire recherché	onde, breuvage ...	apprêts, friande, à long col ...	guet, de fortune, papelarde ...	députés, inimitié, orateurs, assujettis...	
	formes de phrases anciennes	nous l'allons voir toute à l'heure...	le régal fut petit ...	gardez-vous d'ouvrir que l'on ne vous die...	non	
	punctuation riche	oui	oui	oui	oui	
	substituts	un loup, votre majesté, cet animal plein de rage, ...	compère le renard, le galant, le sire, le drôle...	le loup, le glouton, celui-ci, notre loup...	non	

T E X T U E L	dialogue/récit	D / R	D / R	D / R	D / R	
	peu de personnages	2	2	3	3	
	peu de précisions pour lieu et époque	ces lieux, au fond des forêts...	un jour, à quelque temps de là, au logis...	l'herbe nouvelle, sa porte, chez soi...	pas d'indication	
	descriptions brèves	onde pure, à jeun, la faim...	brouet clair, au long bec, sans beaucoup d'apprêts...	traînante, mamelle, herbe nouvelle...	pas de description	
	gros plans	eau	museau, bec, assiette, vase	patte	pas de gros plans	
	oppositions fortes	loup cruel/ tendre agneau	museau court/ bec long, assiette plate/ vase allongé	biquet/ loup glouton, ouvrir/fermer	rusés/ imprévoyants	
	accélération	le loup l'emporte et puis le mange...	le drôle eut lapé le tout en un moment	comme il était venu, s'en retourna chez soi	s'en étant rendus maîtres	
	types de textes	narratif, descriptif, argumentatif, explicatif...	narratif, conversationnel, descriptif, prédictif...	narratif, conversationnel, explicatif...	narratif, explicatif, conversationnel ...	
C U L T U R E L	animaux anthropomorphisés	oui	oui	oui	oui	
	illustration	oui (Folio Junior)	non (Garnier Flammarion)	non (Classiques Larousse)	non (Nouveaux Classiques Larousse)	
	morale	explicite	explicite	explicite	explicite	
	auteur	La Fontaine	La Fontaine	La Fontaine	Esope	
	valeurs symboliques	dominants/ dominés (seigneur/ paysan)	trompeur = trompé	faible petit fort adulte	force du discours politique	

Chaque élève inscrit sa propre fable sur le tableau qui a dirigé son écriture et va l'aider à cibler la série d'opérations nécessaires à une réécriture. Le tableau lui permet donc à la fois de réguler son travail et de programmer des améliorations. De plus, il ne sera pas seul dans l'analyse et le contrôle méta-cognitif de cette tâche. En cours d'écriture, il peut échanger son texte avec ses pairs et recevoir des propositions de modifications. L'intervention didactique et pédagogique du maître est, elle aussi, facilitée : les critères consignés ont été élaborés en commun et les niveaux ou points d'intervention sont relativement aisés à isoler. Une évaluation et une auto-évaluation formative sont alors rendues possibles.

Il va de soi que lorsqu'un critère ne fait plus problème, lorsque sa maîtrise est en quelque sorte automatisée, il peut disparaître du tableau, qui reflète ainsi à la fois les apprentissages réussis et les apprentissages en cours. Cette image en damier des progrès en écriture est à la fois stimulante (personne n'est jamais tout blanc) et dynamisante (personne n'est jamais tout noir).

Une 6^e avait décidé d'écrire des fables sur la vie au collège, côté cour et côté classe ; voici deux de ces fables où l'on verra que le cynisme souriant qui fait le charme ambigu de La Fontaine n'est pas étranger à l'univers scolaire :

L'Ours, le Lapin et le Renard

Un jeune Lapin, en sa première année de sixième,
Insouciant, oreille baissée,
Dans la cour s'égaillait.
Un Renard, le poil en bataille,
Se trouvait là par hasard.
Le rusé lui rentra dedans
Tout à fait volontairement :
"Je vais t'apprendre à me bousculer,
Tu vas me le payer!"
Ce dernier se mit à courir
Après le Lapin, qui alla bondir
Dans la foule d'élèves, et s'y perdit.
Maître Renard décida de s'en retourner,
Il se trouva alors nez à nez
Avec un Ours mal léché
Qu'il venait de bousculer.
Furieux, l'Ours lui fit un croche-patte
Et Renard s'affala entre ses pattes.
Tel est pris qui croyait prendre.

Y.L. et E.E.

L'Antilope et le jeune Crocodile

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Dans une salle de classe, au premier rang,
Se tenait un Crocodile assez méchant.
Après les corrections sur les bandes dessinées,
Il alla dire à l'Antilope
Qu'elle s'était trompée.
Il lui tint à peu près ce langage :
"Madame Antilope, êtes-vous pleine de rage
Contre moi,
Pour m'avoir enlevé des points sans raison ?
Sans contredit, vous vous êtes trompée!"
Ce qu'il n'avait pas dit,
L'animal aux dents acérées,
C'est qu'il avait corrigé
Les fautes sur son cahier...
Dame Antilope, effarouchée,
Les oreilles baissées,
Ne remarqua rien,
Et la note monta.
Crocodile tout à fait contenté,
Retourna s'asseoir,
Faisant, à la ronde, voir sa fierté.

A.G. et R.S.

Il est évident que de sérieuses difficultés voire des questions de fond restent en suspens. La pratique d'écriture ne peut certainement pas régler à tout coup le problème majeur de la productivité textuelle d'un critère. Or, pour éviter entre autres le méfait de la surcharge cognitive (19), il faut bien décider selon quelle progression et en fonction de quelle hiérarchie des urgences et des effets escomptés on organisera l'avancée scripturale. Les pratiques de lecture ne peuvent non plus se contenter d'un simple inventaire de critères dont l'opérativité resterait toujours à construire, genre par genre, selon la logique d'une configuration organique.

Mais s'il est vrai qu'"en toute chose il faut considérer la fin", on tiendra qu'"un tien vaut mieux que deux tu l'auras" et que par son objet (transdisciplinaire, socio-scolaire, pluri-dimensionnel, etc...) et par les situations de travail de recherche qu'elle favorise réellement, la problématique générique génère des apprentissages lecturaux et scripturaux de première nécessité (20).

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

N° 83

LES DIFFICULTÉS GRAMMATICALES

Danielle LEEMAN

Les difficultés ? Quelles difficultés ?

Patrick CHARAUDEAU

La grammaire, c'est pas du bidon !

Serge MELEUC

Ce diable de dont

Josiane BOUTET

Un acteur négligé, l'apprenant

Mireille BRIGAUDIOT

Le plus-que-parfait chez les enfants de 5 à 6 ans

Claudine FABRE

La langue écrite dans les brouillons d'élèves

C. OTHENIN-GIRARD et G. de WECK

Et si le savoir grammatical

ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ?

Frédéric FRANÇOIS

Pour une pédagogie latérale

Eric GENEVAY et Bertrand LIPP

Décloisonnement et méthodes actives :

quelques caractéristiques du modèle vaudois

CHRONIQUES

REVUE TRIMESTRIELLE SEPTEMBRE 1988

19, rue des Martyrs - 75009 PARIS

50 F.

(19) Le trop de critères, pour parler comme La Fontaine, "peut gâter une affaire : on perd du temps au choix, on tente, on veut tout faire" (*Le Chat et le Renard*).

(20) Sur "la notion de genre à l'école" voir l'article de D. Marcoin-Dubois, *Pratiques* n° 54, pp. 83-94 et un article de C. Garcia-Debanç à paraître dans un prochain article de la revue.