

POINTS DE VUE... QUESTIONS DE LA RÉDACTION À D.G. BRASSART ET Y. REUTER

Le collectif de la revue *Recherches* a estimé judicieux, dans le cadre de ce numéro autour de la problématique des Genres, d'interviewer deux didacticiens travaillant chacun sur des champs opposés.

D.G. Brassart, est maître de conférences en Sciences de l'éducation à la rentrée 1990 et ancien professeur d'École Normale. Il est rédacteur en chef de la revue *Spirales*, revue de Pédagogie et de Didactique de l'École Normale de Lille. Titulaire d'une thèse d'état : « Études développementales et didactiques des textes écrits (argumentation et explication) en composition et en compréhension ».

Yves Reuter, est professeur en Sciences de l'Éducation à Lille, à la rentrée 1990, ancien maître de conférences à l'Université Blaise Cendrars de Clermont Ferrand. Il est membre du collectif de la revue *Pratiques*. Thèse d'état : « Pour une analyse institutionnelle de la littérature ».

Nos deux interviewés ont pour le moins des champs de travail opposés.

D.G. Brassart a une approche psychogénétique, psychocognitivist et psycholinguistique des textes, l'hypothèse étant que les textes peuvent être entendus comme des modèles prototypiques.

Yves Reuter, quant à lui a une approche sociologique de la littérature, le texte étant entendu dans son champ social de production et de réception. Il est spécialiste des paralittératures, des « mauvais genres ¹ ».

Il nous a semblé intéressant, à nous, qui sommes des praticiens, d'avoir une approche plurielle sur une telle problématique. Quant on travaille sur le champ de l'école, il est indispensable, nécessaire d'amalgamer des théories sous-jacentes.

L'attente de la rédaction était que nous obtiendrions des réponses contrastées (c'est assez réussi !) qui clarifieraient les idées de la rédaction et des lecteurs de la revue.

Les quatre questions que nous leur avons adressées, ont été formulées de façon à amener tour à tour, chacun des deux interlocuteurs à envisager des conceptions qui ne sont pas spécifiquement siennes. Nos questions sont volontairement simplistes, voire naïves. En tant que telles, elles peuvent prendre l'allure de provocation : Forcer des réponses à des questions qui sont si évidentes qu'elles ne sont jamais formulées.

Massivement en effet, l'approche générique est présente en classe de français, mais sa nécessité n'est jamais justifiée.

Il n'y a pas de discussion réelle, formalisée entre les deux interlocuteurs. Ils n'avaient, en effet, pas connaissance des écrits de l'autre.

Nous avons cependant décidé de mettre en juxtaposition les deux réponses à une même question, de manière à faire apparaître la complexité de la notion de genre.

(1) Il a coordonné les n°50 « Les paralittératures » et 54 « Les mauvais genres » de la revue *Pratiques*. Vient d'être publié sous sa direction : *Le roman policier et ses personnages* (collection « L'imaginaire du texte » aux Presses Universitaires de Vincennes, 1989).

1. Le concept de genre est-il un concept opératoire ou une survivance de l'histoire littéraire du XIX^e siècle ?

D.G. BRASSART : La réflexion sur les « genres littéraires » remonte dans notre aire culturelle occidentale à l'antiquité grecque. Elle est donc bien antérieure aux approches diachroniques d'un Brunetière, par exemple (*L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, 1890).

Soient donc Aristote et son « Art Poétique » (cf. l'édition de M. Magnien en Livre de Poche, 1990). « Art » est ici à comprendre au sens de « technè » : la Poétique d'Aristote comme celles de la Renaissance (cf. F. Goyet, 1990 : *Traité de poétique et de rhétorique de la renaissance*, Livre de Poche) relèvent de la dogmatique. La Poétique propose un ensemble de règles pour écrire de bonnes tragédies ou de bonnes épopées, tout comme la Rhétorique propose des règles pour composer des bons discours. Autrement dit, l'Art Poétique va sans doute bien au-delà d'un simple recueil de préceptes en raison même de l'effort de systématisation qui s'y déploie, mais il ne se définit pas pour autant comme théorie, comme science. De plus, si la Rhétorique a son pendant théorique avec la Logique, rien de tel pour la Poétique : ce n'est que récemment (dans les années 60-70 pour la France ?) qu'une science poétique a cherché à se constituer en tant que telle comme théorie de la littérarité (cf. le titre révélateur du livre de K. Hamburger, *Logique des genres littéraires*, Seuil, 1986, trad. de 1957).

Cette longue histoire ainsi que le caractère a-théorique des arts poétiques peut sans doute expliquer que la notion de genre soit, au mieux, un concept flou dont la compréhension et l'extension varient selon les formes langagières reconnues comme valides et légitimes par des marchés culturels historiquement et socialement mouvants (cf. par ex. P. Zumthor, *Essai de poétique médiévale*, Seuil, 1972).

Dans ces conditions, il est peut-être pertinent de retenir une formule comme celle de « genres socio-empiriques » et de la faire jouer par rapport au concept de « type », qui, lui, serait en principe théoriquement construit. Ainsi, au type Récit correspondraient des genres comme le conte merveilleux, le récit policier, le récit fantastique, voire le récit de presse... Ainsi chez Aristote lui-même, la tragédie et l'épopée mais aussi la comédie sont-elles des genres, des « arts » fondamentalement identiques en ce qu'elles sont des imitations-représentations non des hommes mais de leurs actions. Elles sont ainsi d'abord définies comme des « histoires », c'est-à-dire des imitations d'une action menée jusqu'à sa fin selon un agencement qui forme un tout nécessairement ordonné avec un commencement, un milieu et une fin, une unité que le regard peut embrasser et la mémoire retenir dans la mesure où elle permet une vision d'ensemble. Ces genres ne se différencient que par le mode de leur imitation : l'épopée a recours au récit-narration assumé par un narrateur ou par l'auteur

(ce qui lui permet une certaine ampleur interdite de fait à la tragédie), la tragédie et la comédie à des personnages en action ; l'épopée emploie un mètre uniforme, la tragédie non. Ou par l'objet de l'imitation : l'épopée et la tragédie imitent les actions des hommes nobles, la comédie celles des hommes bas et sans grande vertu.

La question qui reste alors à traiter du point de vue de la théorie est celle de la nature des rapports entre type et genre. Il peut être trivialement utile, et donc opératoire au sens faible, de se référer à la notion de genre dans la mesure où elle permettrait une description fine et « qualitative » de corpus d'énoncés empiriquement constitués. Mais est-il nécessaire, et donc opératoire au sens fort, d'introduire les genres dans la théorie des textes ? Est-il nécessaire de considérer les genres comme des sous-types textuels, comme tend apparemment à le faire J.-M. Adam au détour d'une phrase (« Textualité et séquentialité. L'exemple de la description », *Langue Française*, 74, 1987, p. 56) ? Il est clair que ce que l'on gagne en compréhension empirique on le perd en extension, en généralité abstraite. Le choix d'un niveau de conceptualisation devrait être épistémologiquement explicité et pourrait rendre compte de l'existence de domaines et de pratiques de recherche voisins mais théoriquement distincts comme la sociologie des discours (dont la littérature), l'anthropologie des discours, l'histoire des discours, la poétique générale...

Ces choix pourraient être confrontés, sans volonté de validation / invalidation, aux options et résultats des travaux menés en psycholinguistique textuelle expérimentale. Quel type et quel niveau de modélisation retenir pour rendre compte des processus cognitifs mis en œuvre par des sujets experts pour comprendre ou produire des textes ? Pour modéliser la compréhension d'un conte merveilleux, par exemple, faut-il considérer ce texte comme un (sous-)type spécifique ? Suffit-il de le considérer comme un récit qui met en jeu des connaissances du monde particulières comme le fait tout énoncé spécifique ? Les connaissances relatives aux fées et à leurs pouvoirs magiques seraient alors comparables aux scripts « aller au restaurant en France » ou « prendre un repas au Japon » et n'auraient rien de proprement textuel. Ces questions renvoient peut-être en dernière analyse à des conceptions philosophiques quant à l'unité / diversité de la « nature humaine » telles qu'on peut les pressentir au travers des discussions qui opposent, en matière de compréhension ou de production de récits, les partisans du relativisme ethnique ou social (cf. F. Bartlett, *Remembering*, 1932, analyse critique dans M. Fayol, *Le Récit et sa construction*, 1985, p. 35-38 ; W. Kintsch et T. van Dijk, « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages* 40, 1975) aux tenants des universaux du langage (J.-M. Mandler et N.S. Johnson, « A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel », 1977, trad. dans G. Denhière, *Il était une fois*, 1984, p. 185-230 ; voire W. Labov, « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative », *Le Parler ordinaire*, 1, 1978, p. 289-335).

Y. REUTER: *Le fait d'être une survivance de l'histoire littéraire n'empêche pas d'être un concept opératoire... Cette remarque liminaire n'est pas une simple boutade. Il faut se méfier — encore à l'heure actuelle — des oppositions tranchées entre préhistoire et histoire, science et idéologie...*

La notion de genre (de textes, de discours...) se fixe sans doute — mais il faudrait le vérifier précisément — à un moment où, le champ littéraire s'autonomisant, l'activité réflexive, soutenue par le développement de l'appareil scolaire et la constitution du corps des critiques, façonne des classements à son usage. Ces classements — même influencés par les disciplines environnantes — concrétisent l'autorité d'instances propres au champ littéraire sur un domaine particulier en imposant des cadres de référence.

Cela dit, l'activité taxinomique accompagne dès l'origine la pensée des textes et des discours. Comment pourrait-il en être autrement d'ailleurs, puisqu'il s'agit d'une activité inscrite dans la démarche scientifique qui ne peut s'épargner — à un moment ou à un autre, sous une forme ou sous une autre — d'accumuler et de comparer ?

J'avancerais volontiers — pour entrer dans un débat actuel — que la problématique des typologies de textes m'apparaît par conséquence au confluent de plusieurs déterminations. D'abord la concrétisation de ces opérations communes à toute démarche. Ensuite, la rencontre de ces catégorisations dans un lieu — celui de la didactique du Français — qui est, justement, un espace d'articulation et d'inter-action. Du coup, sa mise en avant comme élément de particularisation d'un champ en quête de sa spécificité. Enfin, il s'agit sans doute aussi d'un des objets qui se constitue par les luttes d'hégémonie des différentes « disciplines de référence » et les subit. La dénégation, récurrente et obstinée, de la « typologie des typologies », au début ou à la fin de chaque article en est un indice.

Ce sur-investissement, en grande partie conjoncturel, minimise le fait que, dès que l'on avance un critère, on typologise : texte à narrateur homodiégétique ou hétérodiégétique, avec ou sans tambour... Tout le problème est donc plutôt de savoir quels sont les critères intéressants, référés à quels cadres, jusqu'où et dans quelles tâches ils aident, etc.

2. Apprendre / enseigner à trier-classer les textes selon le type ou le genre auxquels ils appartiennent favorise-t-il les compétences de conceptualisation ? Peut-on considérer qu'il s'agit d'une compétence transversale ?

D.G. BRASSART: Il est possible que les activités scolaires de tri-classement de textes contribuent à quelque chose qu'on pourrait peut-être appeler « compétences de conceptualisation ». Mais, si je ne me trompe, cela reste à prouver expérimentalement aussi bien en psychologie qu'en didactique. Par ailleurs, il n'y

a évidemment aucune nécessité à considérer que les objets textuels soient les seuls susceptibles de se prêter aux opérations de catégorisation : on peut trier-classer des tas de choses, depuis les blocs logiques de la maternelle jusqu'aux théories sur l'apprentissage de la lecture. D'une certaine façon, donc, quand des activités de tri-classement des textes (et non pas simplement d'écrits : journal, annuaire, affiche... : ces activités apparaissent dès la maternelle) sont proposées à l'école, elles arrivent nécessairement tardivement. Elles prennent donc appui sur tout un acquis mental antérieur qu'elles actualisent sur des collections d'objets particuliers sans pour autant, peut-être, le développer en retour.

Qu'est-ce qui est visé par « compétence transversale » dans la question posée ? Les « compétences de conceptualisation » ? On retrouverait alors la problématique de l'intelligence générale telle que la mesurent les échelles composites et le QI : or, cette approche n'est pas la seule possible ni peut-être la plus intéressante dans la mesure où elle ne permet pas, entre autres, de rendre compte des décalages développementaux constatables chez un même individu (cf. M.C. Beuscart-Zéphir et F. Anceaux « De l'évaluation de l'intelligence à l'évaluation des capacités cognitives, ou : le QI dépassé », 1990, *Spirale*, 5). La « compétence à trier-classer des textes » ? Mais « transversalité » par rapport à quoi ? Par rapport aux disciplines scolaires ? Faute de pouvoir répondre sérieusement à cette question, je me limiterai à dire la circonspection qui est aujourd'hui la mienne face aux approches dites méthodologiques, qu'il s'agisse d'aide au travail, de français transdisciplinaire ou autres exercices sur les consignes, chaque fois que ces approches ne sont pas intégrées à une didactique spécifique et à sa pratique. Il n'est pas sûr en effet que l'on gagne grand chose ni en matière de formation des maîtres ni en matière d'enseignement-apprentissage à se laisser emporter — ainsi que tendent à le faire les décideurs actuels — par le discours séducteur de la « didactique générale » : ce sont les contenus d'enseignement qui resteraient alors hors de la portée de l'analyse critique, puisque finalement, avec une bonne méthodologie, naguère avec une bonne psycho-pédagogie, « tout peut passer ».

Y. REUTER : Ma réponse à la question précédente induit en partie les éléments que je vais disposer pour celle-ci.

Il me semble qu'un tel apprentissage favorise les compétences de conceptualisation en permettant d'abord de mieux maîtriser les activités de lecture et d'écriture qui, font appel (les textes — selon leur genre — ne se lisent pas et ne s'écrivent pas de la même façon), ensuite de mieux s'approprier une compétence à l'œuvre dans les différentes disciplines. On pourrait ici parler d'un niveau « méta » : l'objectivation des critères, et d'un niveau « méta-méta » : la réflexion sur les critères objectivés et les classements obtenus.

Cela me paraît important mais avec plusieurs réserves, de taille, sur le terrain didactique.

En premier lieu, aucun critère ou aucune grille ne sont naturels, neutres ou scientifiques « en soi », surtout sur le terrain des discours. Aussi faut-il prendre en compte les classements des apprenants et, plus généralement, les classements les plus variés. Ils témoignent de positions dans les champs social et culturel qu'il est intéressant de confronter et d'évaluer.

En second lieu, aucun critère ou aucune grille ne sont pleinement opératoires s'ils ne sont intégrés et appropriés par les apprenants. Je prends ici l'optique de l'apprentissage parce que l'on sait qu'un enseignement impositif le reste, même avec de nouveaux instruments, parce que l'on sait aussi le poids facilitant ou bloquant des représentations et donc la possibilité de survie de taxinomies préalables à côté / à l'encontre de celles que l'enseignement apporte.

En troisième lieu, un critère ou une grille ne répondent qu'aux questions qui les fondent. Ils n'épuiseront jamais un discours ou un texte. En ce sens l'accentuation portée depuis deux ou trois ans sur la « polyséquentialité » ou « l'hétérogénéité » des textes n'est pas un progrès. C'est la condition sine qua non pour « faire marcher » les typologies (fort variées et elles-mêmes hétérogènes) qui existent, pour multiplier les approches d'objets réels.

En d'autres termes, il importe au didacticien — s'il veut véritablement développer des compétences et donner les moyens d'une appropriation critique — de varier les typologies qu'il introduit et de faire réfléchir les élèves à leurs fondements, aux questions qu'elles posent et à celles qu'elles occultent, à qui les pose, dans quels buts, etc.

3. La connaissance — et la reconnaissance — des genres narratifs est-elle une compétence nécessaire à la lecture des textes romanesques ?

D.-G. BRASSART : Si l'on considère — mais cela ne va pas de soi — que les textes romanesques relèvent du narratif et si l'on entend « lecture » au sens ordinaire du terme, la réponse à la question 3 dépend des choix opérés quant au statut des genres dans la théorie des textes (cf. 1). Compte-tenu de la complexité de tout texte « naturel » et sous réserve d'une validation expérimentale, je serais tenté d'avancer que la connaissance même épilangagière du type narratif et des autres types textuels suffit à régler les problèmes strictement textuel posés par les romans. La connaissance des genres, si elle n'est pas nécessaire, peut évidemment être utile et faciliter la lecture, au même titre que la maîtrise des connaissances du monde évoquées par le discours romanesque avec lesquelles elle tend à se confondre.

Si l'on entend « lecture » au sens de « lecture expliquée » ou « interprétation » faite par des spécialistes institutionnels enseignants(-élèves ?) ou critiques, la connaissance des genres narratifs semble être à la fois un pré-requis et un objectif de l'activité de lecture. Comment en effet légitimer cette méta-

lecture autrement qu'en montrant l'originalité ou la non-originalité du roman par rapport à ses parents en genre ? Mais quels rapports entre lecture et méta-lecture, « la lecture » et « une lecture » ?

Y. REUTER: Je pense qu'il faut ici distinguer — comme en d'autres domaines — entre compétence « passive » et « active » (ces termes sont contestables). Il existe toujours une compétence « intégrée » quand on lit des textes romanesques. En revanche, elle ne s'objective, je crois, qu'en fonction des besoins et des occasions : pour discuter d'un livre, le commenter, l'expliquer, pour réfléchir à ses problèmes de compréhension, à son interprétation...

Cette compétence serait de surcroît polymorphe (voire perverse) ; elle permettrait de classer le texte et — avant tout — de le choisir : c'est un roman, il parle de tel thème, il est long, il est connu... Elle permettrait aussi de s'y repérer dans le cours de la lecture : ça raconte des actions, ça décrit... Ce qui faciliterait des opérations empiriques fréquentes : « Je saute ce type de passage », « vivement une scène de... »...

Je dirais donc que cette compétence — plus ou moins développée — existe dès qu'il y a lecture. Il n'y a guère que le théoricien pour parler de textes et de discours, en général. Les autres disent qu'ils lisent un polar, un roman sentimental, un fait-divers, le journal... En revanche, il me semble que son enseignement / apprentissage appartient de plein droit à l'enseignement / apprentissage de la lecture — de romans entre autres —. Des problèmes importants lui sont liés : les questions et les intérêts investis dans la lecture, le type d'acte illocutoire ou perlocutoire mis en place par l'ouvrage, la gestion des implicites...

Reste une question sur la question. Faut-il parler des genres narratifs (et lesquels ? et pourquoi pas « formes » ?) ou de la narrativité dans les genres de discours ou des types discursifs qui peuvent s'intégrer dans un récit ou dans un roman ou des modes de la narrativité ? En réalité, toutes ces entrées me paraissent intéressantes. Simplement le choix de la question première témoigne d'un choix typologique dominant. De ce point de vue on ne peut que constater la domination, à l'heure actuelle, dans le champ didactique, de typologies « neutralisantes » (narratif / descriptif / explicatif...) à l'opposé de typologies « socio-empiriques » plus massives dans les pratiques et discours courants. C'est un choix qu'il convient d'évaluer...

4. L'appartenance marquée d'une œuvre à un genre induit-elle une dévalorisation de l'œuvre, de son auteur et de son lecteur ?

D.-G. BRASSART : Les sociologues de la culture disent, me semble-t-il, que la littérature de masse, la « littérature triviale », celle qui est fabriquée en stricte

conformité aux lois d'un genre déjà existant (roman policier « Série noire ») ou créé et dupliqué par elle (collection Harlequin), est dévalorisée dans les sociétés industrielles modernes. L'imitation n'a cependant peut-être pas toujours eu mauvaise presse. Cette dévalorisation est même partagée, apparemment, par ceux-là même qui lisent (consomment ?) cette littérature de masse... quand ces « petits lecteurs » répondent à des enquêtes sur leurs pratiques de lecture et déclarent qu'ils ne lisent pas ! Mais dans le même temps, il existe bel et bien un marché économique et culturel pour la littérature de masse : elle a donc bien une valeur (même dominée).

Par ailleurs, les franges intellectuelles des classes dominantes jouent de deux manières avec les valeurs dominantes. En tant que « lecteurs, ils se distinguent d'autres fractions des classes dominantes en donnant de la valeur à ce qui, normalement, ne devrait pas en avoir pour eux. En tant qu'écrivains, ils se distinguent en répétant-déplaçant les stéréotypes, en introduisant l'écriture là où, dit-on, il n'y avait que fabrication. D'où, peut-être, la mission de « démystification » que les enseignants se donnent parfois quand ils acceptent de travailler en classe les produits de la littérature de masse pour en montrer-casser les conventions et les codes, pour libérer les élèves de cette aliénation culturelle et idéologique...

Y. REUTER : Cette dernière question est particulièrement complexe. Pour schématiser outrageusement, je dirais dans un premier temps qu'il existe une opposition entre « l'avant-champ littéraire » (avant le XIX^e siècle) où une appartenance de cette sorte n'était pas dévalorisée puisqu'elle manifestait le respect de l'ordre, des conventions, des lococommunes... et le champ littéraire se constituant ou constitué qui privilégie l'originalité et qui voit se multiplier les luttes d'écoles. Dans ce cadre, une telle appartenance devient dévalorisante : on souligne négativement la répétition, la stéréotypie. La notion de genre est d'ailleurs plus fréquemment employée par la critique (lettrée) pour les œuvres du passé ou celles de la production élargie, de masse.

Dans un second temps, il convient de modaliser cette réponse car, dans certains cas, l'originalité peut se combiner avec la généricité et être valorisée. Par exemple, le texte original — en rupture avec les genres existants — qui va devenir la source, le texte fondateur d'un nouveau genre : il porte ses composantes et ses virtualités « au summum de la réussite ». Par exemple, le texte original car il explore des pistes appartenant au genre mais non encore exploitées. Par exemple, le texte original dans sa parodie : il s'en distancie en montrant sa maîtrise du genre, il fait appel à la connivence et introduit le second degré, il se moque et rend hommage... En d'autres termes, l'ancêtre, le chef-d'œuvre, le novateur et le ludique... Ce ne sont que quelques combinaisons parmi d'autres, d'une critique lettrée à la recherche d'une articulation entre originalité et intertextualité.

Cela dit, j'en suis resté, pour répondre à cette question à la critique et à la critique lettrée. Quelques compléments donc. Cette appartenance n'induit pas de dévalorisation dans le circuit de la production élargie dont c'est, au contraire, une condition d'existence et de valorisation (ce qui est à méditer didactiquement). Cette question porte enfin sur les mécanismes socio-culturels d'attribution de la valeur, les seuls sur lesquels — à mon sens — les théoriciens aient quelque chose de théorique à dire. Il ne faut pas la confondre avec une question qui porterait sur la qualité des textes qui est — en revanche — une question pratique et subjective d'usagers.

Pour conclure et à titre ludique, je vous joins deux extraits de romans, qui peuvent compléter les habituelles références à Borges, Eco ou Pérec et qui illustrent bien, à mon avis, les innombrables potentialités typologiques.