

# La mise en réseau

par Emmanuel DERONNE,  
MC IUFM de Lorraine

## SOMMAIRE

Définition de la mise en réseau	2
Remarque sur les "réseaux contraires"	
Les sources diverses des mises en réseau	5
Les fonctions de la mise en réseau	6
Les entrées diverses des mises en réseau (réseaux génériques, centrés sur un personnage, structurels, énonciatifs, linguistiques, réseau des textes de la même époque, réseau des transpositions, réseau des "imitations", réseaux sémantiques, réseau des œuvres du même auteur, réseau éditorial, réseau des éditions de tel ouvrage)	8
Remarques sur les "faux-jumeaux" et sur les ouvrages évoqués comme référents explicites	
Conclusion	14
Annexe: Liste récapitulative des types de mises en réseau évoquées	16

## Définition de la mise en réseau

Les années 70 ont vu apparaître de virulentes critiques contre le recours majoritaire des enseignants de français à des extraits souvent peu contextualisés et dont l'interprétation était fortement induite par un appareillage très précis et très guidant. En réaction à ces pratiques, on a alors évolué vers des manuels plus ouverts, enfermant moins l'enseignant et les élèves dans un jeu préétabli de questions-réponses menant à une seule interprétation. Et on a progressivement accru la proportion d'heures d'enseignement consacrées à l'étude de textes intégraux.

La pratique de la **mise en réseau** (on parle aussi de **mise en constellation**, métaphore moins technologique, plus poétique et aussi intéressante que la précédente) va encore plus loin dans cette revalorisation et dans cette renaturalisation (scolaire) des pratiques de lecture. Défendue par des auteurs comme Bernard Devanne ou Catherine Tauveron et aujourd'hui en bonne place dans les textes officiels de l'école élémentaire (Brochure *Livres et apprentissages à l'école*, Observatoire national de la lecture, CNDP/ Savoir lire 1999), cette pratique consiste à jouer au maximum sur toutes sortes de relations entre des textes.

Cette brochure la définit comme une compétence à "relier des informations entre elles", à "tisser des liens", à "inscrire des éléments au départ isolés dans des parcours littéraires diversifiés" (page 17), l'enseignant essayant de "mettre en synergie" lectures personnelles de l'élève et lectures collectives de la classe en acceptant "l'apport de chacun" (page 89), les autres livres constituant une aide à la lecture du premier et chaque lecture étant susceptible de "rebondir" vers d'autres livres. Toute la brochure se compose de listes de livres destinés respectivement aux élèves des trois cycles de l'école élémentaire, précédés à chaque fois d'une présentation plus générale concernant les objectifs poursuivis. Les livres sont en outre classés par réseaux d'une dizaine de titres à chaque fois. Les nouvelles Instructions officielles ne retirent rien de

son intérêt à ce précieux outil, qui n'est d'ailleurs pas onéreux (40 F à sa parution).

Le mouvement de "naturalisation" de la lecture scolaire gagne ici encore un degré: de même que le lecteur expert sait mobiliser "automatiquement" les référents culturels que lui ont apportés ses lectures antérieures, l'école vise à permettre à chaque enfant lecteur, débutant ou non, d'entrer dans cette logique non plus seulement quantitative (les textes officiels ne mentionnaient jusqu'à présent qu'un certain nombre d'ouvrages à parcourir ou à étudier dans une classe ou un cycle donné), mais aussi qualitative. **La mise en réseau est en effet une mise en relation ciblée, pointue, qui est fondée sur la perception de caractéristiques communes explicites.** C'est de tel ou tel point de vue particulier seulement que tel ouvrage peut compléter ou enrichir notre perception de tel autre.

#### **Remarque sur les "réseaux contraires"**

Nous proposons en outre d'étendre nettement cette notion à des ouvrages différents de l'ouvrage visé et qui, par leur différence même, permettent, lors de la **confrontation**, de faire percevoir les caractéristiques du texte étudié. Nous proposons provisoirement pour cette catégorie le terme, qui ne nous semble pas encore satisfaisant, de "**réseau contraire**". Il pourrait aussi suffire de considérer qu'un **réseau** ne se limite pas aux textes "analogues", mais s'étend à tous les textes "pertinents", intéressants, qui apportent un éclairage nouveau sur un texte donné, y compris en relevant de choix clairement distincts, voire opposés. Catherine Tauveron évoque uniquement dans le même sens les "variantes **structurelles** intéressantes" ("Pour une lecture littéraire du littéraire à l'école", dans *Lire des textes littéraires au cycle III*, CRDP d'Auvergne, 1998, p.72; les autres citations de Catherine Tauveron seront issues de cet article, qui occupe les pages 57-74 de ce recueil, les pages 69-73 étant consacrées plus précisément aux

types d'entrées des mises en réseau); mais, pour nous, le principe est général.

Un texte historique (ne portant pas sur le Moyen Age ni l'Ancien régime\*) pourra ainsi entrer en "réseau contraire" avec le conte occidental, qui se caractérise par l'absence d'indications précises (localisation géographique, temporelle, identité des personnages...).

Nous excluons les textes historiques portant sur le Moyen Age et l'Ancien régime parce qu'ils pourraient, eux, appartenir au réseau "positif" du conte en tant que décrivant globalement la même civilisation féodale ou au moins d'Ancien Régime. Le conte ne saurait être "intemporel", notion d'ailleurs dénuée de sens.

Cette notion de "réseaux contraires" est pour nous provisoire; elle doit encore être affinée. Tous les textes d'un type (formel, fonctionnel etc.) donné ne peuvent tout de même pas appartenir au même "réseau" dans un sens très large du terme. On pourrait peut-être dire plutôt, plus simplement, que l'on va mobiliser des textes appartenant à d'autres réseaux pour les confronter à ceux du réseau direct que nous avons élaboré... Par exemple, on mobiliserait le réseau des textes historiques pour éclairer la caractéristique "situation temporelle floue" d'un autre réseau incluant les contes traditionnels à la Perrault... La difficulté à théoriser et à nommer ces divers réseaux ne nuira pas, nous l'espérons, à la prise de conscience de l'intérêt de cette démarche de confrontation.

## Les sources diverses des mises en réseau

La mise en réseau peut avoir plusieurs **sources**.

Elle émane le plus naturellement de *chaque individu*, de chaque lecteur. Chacun, selon sa culture et ses lectures (ou écoutes de textes, évidemment), construit spontanément des réseaux, plus ou moins pertinents. Amener l'élève à exprimer, à expliciter ces réseaux peut favoriser une meilleure maîtrise de ce procédé spontané qui, en soi, pourrait aussi bien gêner la compréhension que la faciliter. Aider l'élève à mobiliser ses référents littéraires et culturels et à le faire avec prudence et perspicacité, voilà donc la première tâche de l'enseignant.

Ensuite, *les échanges dans une classe, entre pairs*, favorisent un cumul partiel de la culture de chacun.

*Le maître*, enfin, n'aide pas seulement à établir des réseaux personnels et à les enrichir, il propose aussi sciemment des référents qui deviendront collectifs et qu'il remobilisera à chaque occasion afin de leur faire acquérir ce statut privilégié.

## Les fonctions de la mise en réseau

Contrairement au tri de textes, souvent pratiqué comme un simple exercice d'évaluation de compétences de lecture et pas toujours vraiment ciblé, la mise en réseau est **très précisément finalisée**: elle vise à faciliter et/ou à approfondir la compréhension d'un texte en jouant d'une ou plusieurs gammes de textes déjà maîtrisés pour opérer des rapprochements, une confrontation instructive, enrichissante.

Ses applications sont nombreuses.

Elle peut servir d'amorce à la lecture d'un ouvrage:

Ainsi, *Zékéyé et le serpent python* (de Nathalie Dieterlé, Hatier, collection Ribambelle, 1991 et 2000) peut faciliter la lecture ultérieure de *Pezzetino* (album de Leo Lionni qui fait partie de la liste d'Albummania cette année 2001/2002) en présentant dans un cadre plus caricatural, donc plus simple, un enfant qui cherche à résoudre un problème matériel (la présence près de son village d'un dangereux serpent python) grâce au recours successif à des aides finalement inefficaces, puis à un sorcier qui lui donne de vrais conseils pour se prendre en charge (*Pezzetino* présente cette même gamme d'aides inefficaces avant la rencontre d'un vrai "conseiller").

*Je suis un ornithorynque, tout simplement* (de XXX), qui expose le problème, pour un ornithorynque, de faire reconnaître et accepter une identité assez déroutante, pourrait faciliter la compréhension du problème métaphysique (touchant cette fois son statut d'individu) du personnage de Pezzetino.

La mise en réseau peut faciliter la **résolution d'un problème de lecture en cours**.

Ainsi, l'interprétation de la fin de *Yacouba* de Thierry Dedieu (Seuil, 1995), serait facilitée par la confrontation avec le réseau des récits

d'initiation traditionnels, qui ferait apparaître l'épreuve et ses enjeux, ainsi que le sort habituel de ceux qui échouent.

Un rapprochement avec *Akavak* de James Houston orienterait vers une valeur positive du renoncement final à la violence.

Le recours à un texte du même réseau peut permettre une évaluation finale de la compréhension d'un ouvrage par **évaluation du transfert à un ouvrage comparable**, mais, on le sait, jamais rigoureusement identique.

Il peut aussi constituer une **amorce à une production écrite** en ouvrant le champ des possibles ou même en proposant un thème facile à transposer selon les modalités de l'ouvrage étudié.

Bref, la mise en réseau n'est pas une activité isolable à travailler pour elle-même, mais c'est une activité qui participe d'un **état d'esprit**, activité qui vise un renforcement de la tendance de chaque lecteur à essayer de procéder à des rapprochements pertinents avec sa culture antérieure pour résoudre les difficultés de lecture liées à un nouvel ouvrage.

Il n'empêche qu'elle peut aboutir également à la création d'**outils** de synthèse rappelant les domaines et les œuvres mobilisées sur tel ou tel point. La classe et les individus en tant que lecteurs disposent ainsi de référents soit communs, soit mobilisés au moins dans un même contexte au service de la compréhension par la communauté.

Dans certaines écoles, on va jusqu'à matérialiser ce lien établi entre des ouvrages étudiés en organisant un **suivi des livres**: les élèves changent de classe en emmenant les textes référents privilégiés pour maintenir cette logique.

## Les entrées diverses des mises en réseau

Pour constituer une activité enrichissante, la mise en réseau doit se pratiquer *de façon fine, sans approximations*; les rapprochements proposés par les élèves doivent être approfondis, évalués, validés ou rejetés. Encore faut-il percevoir le domaine précis de la mise en avant de tel ou tel ouvrage.

Elle joue en effet à **différents niveaux des textes**.

**Les genres** consistent en une série de caractéristiques obligatoires ou libres à différents niveaux. Chacun de ces niveaux peut donner naissance à un réseau. Nous reviendrons sur cette *dimension particulière* de la relation entre textes du même genre dans la remarque finale suivant l'annexe, tout à fait à la fin de cet article.

On peut donc constituer des réseaux avec les ouvrages d'un auteur, les ouvrages illustrés par un illustrateur, les ouvrages appartenant à la même collection, les ouvrages relevant d'un même genre, les ouvrages organisés de la même façon, les ouvrages abordant des thèmes voisins, des réseaux linguistiques de textes recourant au même système de temps, au même registre de langue, de textes répondant à la même visée, ayant la même fonction, de textes imitant ou parodiant un texte donné.

Prenons l'exemple du **Petit poucet**.

Il appartient au même réseau que:

-les autres **contes merveilleux traditionnels occidentaux**  
(réseau générique)

- et plus spécifiquement ceux qui comportent parmi leurs **personnages** un héros petit et/ou pauvre et un méchant ogre (comme *Jacques et le haricot magique*) ou son équivalent, la sorcière (comme *Hansel et Gretel*, également recueilli par les frères Grimm).

(réseau "centré sur un personnage" chez Catherine Tauveron)

- ou encore ceux qui comporteraient deux épisodes initiaux avant la perte des enfants ou ceux qui comportent une fuite devant un adversaire surnaturel (en lieu et place d'un combat dans d'autres contes)

(Catherine Tauveron évoque les motifs et scènes ou les "ingrédients" du récit, mais cette seconde dénomination est trop large: les personnages aussi sont des "ingrédients du récit")

(nous parlerons de "réseau structurel", si vraiment il faut lui donner un nom provisoire)

- les autres récits à la troisième personne

(réseau énonciatif)

et dans le système du passé simple/imparfait

(réseau "linguistique")

ou encore les autres textes écrits au 17<sup>ème</sup> siècle, au même titre que les fables de La Fontaine

(réseau des textes de la même époque)

-On peut le mettre en réseau avec d'autres œuvres en relation directe avec *Le petit Poucet*:

**d'une part**, avec ses re-crétions, réécritures ou adaptations de l'histoire à un autre média (vaste domaine des transpositions):

la réécriture du *Petit poucet* aux éditions Hemma (*Le petit Poucet*, de Daniel Joris, illustré par Gabriella De Moor, 2000, environ 30 F, rédigé à la première personne), le film récent *Le Petit poucet* d'Olivier Dahan (et sa novélisation, sa réécriture originale à partir du film en 140 pages, *Le petit Poucet*, en Folio pocket junior cinéma, 2001, par Isabelle Saint-Martin, avec un petit cahier central présentant seize photos tirées du film) ainsi que les éventuelles bandes dessinées reprenant ce conte.

(réseau des "transpositions")

**d'autre part**, avec les histoires inspirées plus souplement du *Petit Poucet* de Perrault, c'est-à-dire des histoires originales fondées sur le conte de Perrault:

"La fugue du Petit poucet , conte de Noël" (dans *Le coq de bruyère*, Folio, Gallimard, 1978) de Michel Tournier

L'enfant-Océan de Jean-Claude Mourlevat (Pocket Junior, 1999), qui cite en épigraphe un extrait du conte de Perrault:

"Le plus jeune était fort délicat et ne disait mot." Le Petit Poucet, Charles Perrault

(Réseau des livres "sous influence"?)

- On peut le mettre en réseau avec d'autres textes, réalistes ou non, traitant de la famine et des conditions de vie au Moyen Age et sous l'ancien régime

(réseau sémantique).

- On peut le mettre en réseau avec les autres contes de Perrault (on constatera d'ailleurs que l'ogre du *Chat botté* est différent de celui du *Petit Poucet*) pour la langue et le style, notamment pour l'ironie de l'auteur envers le genre qu'il pratique. Les autres œuvres de Perrault (ses poèmes, ses fables...) ne sont pas assez connues ni assez pertinentes pour d'éventuels rapprochements.

("réseau intratextuel" chez Catherine Tauveron; "réseau d'œuvres du même auteur" suffirait; réseau "auctorial" est inutile)

- On peut constituer un réseau de toutes les éditions du Petit Poucet, notamment des éditions illustrées, et plus précisément de celles qui auraient un rapport d'analogie ou de différence avec l'édition que nous proposons.

Catherine Tauveron évoque dans ce domaine des "réseaux de variantes" les *adaptations éditoriales* : textes tronqués, réécrits, censurés. Une telle recherche à propos de *Peau d'âne* révélerait, par exemple, que le texte de ce conte de Perrault était en vers et que le texte le plus courant, en prose, n'est qu'une adaptation du 18<sup>ème</sup> siècle.

(nous aurions pu proposer ici sans originalité **réseau éditorial**, mais il faudrait éviter de confondre, par exemple, avec les autres livres parus dans la même collection que l'ouvrage qui nous intéresse... On peut donc s'en tenir à "réseau des variantes", mais "réseau des

adaptations" ou simplement "réseau des éditions de tel ouvrage" serait sans doute encore plus explicite)

Ce qui est sûr, c'est que le but ne saurait être d'accumuler, voire d'inventer de nouvelles catégories de mises en réseau. Tout rapprochement pertinent est virtuellement susceptible de fonder une mise en réseau enrichissante. Que cette mise en réseau possède un nom ou pas est secondaire. Je pense que cet exemple suffit à faire comprendre le type de démarche en cause.

### Remarques sur les faux-jumeaux et les ouvrages évoqués comme référents explicites

On peut sans doute aller plus loin pour certains ouvrages qui se révèlent être des (faux) jumeaux (laissons les clones à l'industrie de fabrication de textes) : il s'agit de deux ouvrages qui présentent tant de ressemblances que nous sommes tentés de tirer de l'une ce qui nous échappe dans l'autre.

Ces faux-jumeaux sont un atout important pour certaines activités (ouverture pour proposer une autre transposition personnelle...), mais présentent aussi un danger certain: chaque livre possédant une identité et une autonomie, il est exclu de considérer comme naturel que tel ouvrage éclaire tel autre.

Ainsi, *Couleur chagrin* est, par le même auteur et le même illustrateur, une histoire de deuil plus explicite que *Petit cœur*; d'Elisabeth Brami, illustré par Georges Lemoine, mais *Petit cœur* est justement plus riche parce que plus ambigu. Il serait hasardeux et de mauvaise méthode, sans informations explicites émanant des auteurs, de considérer que *Couleur chagrin* serait une redite de *Petit cœur*! Selon des sources apparemment bien informées (mais que nous ne pouvons garantir), le texte de *Petit cœur* ne renvoyait à l'origine qu'à une séparation assez abstraite, et pas précisément à un deuil.

Conclusion: les **faux jumeaux** demandent de résister à la tentation trop facile de l'assimilation, du dangereux amalgame, et demandent une analyse encore plus fine des différences. Mais ils constituent tout de même un excellent complément ou une excellente entrée à un ouvrage.

### Seconde remarque:

Contrairement à Catherine Tauveron, nous ne considérons pas **les ouvrages cités par un autre ouvrage** (par exemple les ouvrages censés être lus par des personnages ou les musiques dont les partitions traînent négligemment sur un meuble dans *Petit Cœur*) comme constituant un "réseau" particulier; leur recherche est utile, certes; mais cet ensemble fourni par l'auteur, l'ensemble des référents qu'il a souhaité afficher, ne se confond même pas forcément avec l'ensemble de ses "sources d'inspiration". Ces référents affichés ou supposés ont nourri la production du texte ou sont proposés au lecteur comme des clins d'œil; ils font donc partie de l'œuvre elle-même, du projet de l'auteur: il ne s'agit pas là d'un réseau cohérent produit spontanément par le lecteur de l'extérieur, mais d'une boîte à outils ouverte, censée éclairer le texte en lui donnant une résonance particulière, un peu comme l'épigraphe, citation initiale qui, par sa présence à une place stratégique, colore la lecture d'un texte (comme la citation de Perrault que nous venons d'évoquer en tête de *l'Enfant-Océan*).

**"Liste des référents explicites ou implicites"** (clairement désignés ou fortement suggérés) conviendrait donc mieux selon nous que "réseau", fût-il "intertextuel".

Dans le commentaire de *Petit Cœur*, nous avons évoqué les citations, textuelles ou musicales, sous la dénomination d'"associations volontaires" (avec d'autres œuvres).

C'est à une étape ultérieure que l'on pourra évaluer dans quelle mesure, à quel point de vue l'œuvre que nous lisons appartient vraiment au même réseau que *certaines* des œuvres citées. C'est un autre problème. Tous les référents en question n'ont d'ailleurs pas la

même fonction et renvoient donc à des domaines différents: ils appartiennent donc à des réseaux différents: une référence picturale et une référence musicale n'ont **a priori** pas de raison de concerner les mêmes registres: l'une peut renvoyer à la tonalité optimiste ou pessimiste du texte, l'autre à un élément du récit; la série de ces références ne constitue donc pas *un* réseau, mais un ensemble disparate, une série d'outils sans lien nécessaire entre eux qui peuvent chacun appartenir à des réseaux différents.

Si on n'y prend garde, on risque d'**abuser** du terme de "réseau", de l'appliquer imprudemment à toute série quelconque d'éléments aux dépens de la clarté de cette notion.

## Conclusion

Un mot pour conclure cette présentation rapide: certains enseignants émettent la crainte, quand on leur présente ces **possibilités** de rapprochements, que ces mises en réseau ne fassent perdre de vue l'essentiel. Ils craignent que l'élève, noyé dans un fatras de référents extérieurs au texte, perdent de vue le texte principal, le texte étudié. Mais la mise en réseau n'est justement pas une façon de fuir le texte, mais une méthode pour faciliter l'approfondissement de son analyse, de sa compréhension.

En accord avec l'esprit de ces critiques, nous soulignerons donc volontiers que la mise en réseau n'est pas un jeu de pistes à exploiter de façon maximale en accumulant réseaux et œuvres appartenant à ces réseaux. C'est une démarche à **utiliser avec modération et surtout avec naturel**: elle peut se limiter pour certaines facettes de l'œuvre à des remarques ponctuelles ou même l'enseignant peut choisir de ne pas mobiliser un réseau à propos de telle ou telle facette. En aucun cas, il ne peut s'agir d'un travail systématique sur tous les réseaux!

Cette mise en relation est presque inconsciente chez le lecteur expert; le but ne saurait être d'amener l'enfant à s'arrêter dans sa lecture pour jouer au chat et à la souris avec tous les textes peu ou prou fréquentés en vue d'enrichir des "réseaux" artificiels! L'objectif est et reste de **faciliter l'adoption par l'enfant de cette démarche naturelle** d'appui sur des textes analogues ou différents pour mieux entrer dans le texte en cours et mieux se l'approprier en tant que lecteur unique à la culture unique.

La tâche de l'enseignant ne doit cependant pas être sous-estimée. Il s'agit pour lui

- de mobiliser ses référents culturels (dans le cadre de ce stage, de multiples propositions fusaient à chaque fois de différents enseignants, preuve que, dans ce domaine également, une *coopération entre pairs* ne peut être que profitable à tous)

- de suivre et d'accompagner les élèves dans cette construction de leurs référents, en notant précisément l'état et l'évolution de leurs connaissances, de leur culture au fur et à mesure pour s'appuyer de façon pertinente sur les œuvres déjà mises en réseau et pour collaborer efficacement au renforcement de cette démarche active.

En somme, cette pratique est comparable à la capitalisation des graphèmes, des mots ou des expressions dans l'apprentissage de la lecture. Mais tout se joue évidemment ici à une entrée personnelle dans le monde de l'écrit et dans sa variété, qu'il s'agisse de textes littéraires ou de textes dits "fonctionnels", catégories dont la complémentarité continue à nous sembler évidente.

## Annexe

Liste récapitulative et progressive des mises en réseau évoquées, de la plus extérieure à la plus intimement ancrée dans le texte

(état provisoire)

réseau <b>éditorial</b> * (voir <a href="#">remarque 2</a> ) (œuvres de la même collection)
réseau <b>des œuvres du même auteur</b> * (dont les "faux jumeaux")
réseau <b>des œuvres illustrées par le même illustrateur</b> *
"réseau" <b>générique</b> (œuvres du même genre) (voir <a href="#">remarque 4</a> )
réseau <b>des éditions</b> de l'ouvrage
réseau <b>des transpositions</b> (variantes originales de la même <i>histoire</i> (voir <a href="#">remarque 1</a> ))
réseau <b>des "imitations"</b> (au sens très large du terme), <i>histoires</i> reprenant des éléments, ou même la trame, de l' <i>histoire</i> étudiée; inversement, un texte appartient lui-même au réseau des "imitations" de l'ouvrage qui l'a "inspiré": L'enfant-Océan appartient au réseau des "imitations" du Petit Poucet (en revanche, ce que l'on appelait autrefois la liste des "sources" ne constitue pas un réseau homogène)
réseaux <b>sémantiques</b> (œuvres présentant le même cadre, la même société, des évènements comparables à ceux de l'histoire de base)
réseaux <b>structurels</b> ( <i>histoires</i> construites de façon comparable: chute ou péripéties ou début...) dont, par exemple, les réseaux centrés sur un personnage (ou un groupe de personnages)
réseau <b>énonciatif</b> ( <i>histoires</i> à la première ou à la troisième personne...)
Réseaux <b>linguistiques</b> (textes comportant des tournures, du lexique, des phénomènes linguistiques divers comparables) (voir <a href="#">remarque 3</a> )

## Remarques:

1) Les reformulations, les exemples dans chaque domaine sont orientés vers le **récit** étant donné l'exemple choisi, mais toutes les œuvres de tout genre ou de tout type sont susceptibles de se voir appliquer de telles mises en réseau.

2) Les réseaux accompagnés d'un **astérisque\*** nécessitent un tri sévère des ouvrages pertinents (certains rapprochements ne nous apportent rien), alors que les autres sont a priori tous pertinents, quoiqu'à un degré variable.

3) La liste des réseaux ne doit **pas** être considérée comme **limitative**. La *dernière rubrique*, notamment, (réseaux linguistiques) est encore trop étendue.

4) Les **réseaux génériques**, qui renvoient aux épineux problèmes de définition des genres et types de textes déjà évoqués, possèdent une importance particulière parce que la notion de genre correspond à un faisceau de caractéristiques de niveau différent. La confrontation d'une œuvre avec des œuvres du même genre, quand elle est possible, est donc en elle-même très riche. Elle peut dans de nombreux cas être prioritaire: les œuvres du même genre constituent un réseau très cohérent qui permet de traiter à lui seul de nombreuses facettes en évitant la dispersion dans toutes sortes d'œuvres. **On pourrait presque dire que la confrontation d'un texte aux œuvres du même genre est une démarche concurrente de la mise en réseau** et parler de "confrontation avec l'ensemble des textes du même genre" plutôt que de "réseau générique" pour marquer que cette relation est beaucoup plus naturelle: c'est la société qui nous invite à classer dans la même catégorie, appelée genre, des œuvres différentes; ce classement est déjà le résultat d'une confrontation, qui plus est une confrontation qui ne s'appuie pas sur un seul critère, comme les autres réseaux, mais sur un faisceau précis de caractéristiques communes à tous les textes du même genre.