

_ La lecture littéraire avec les faibles lecteurs _

< Dominique Ledur - Séverine De Croix >

Cette communication est née d'une conviction forte, d'un pari, de la volonté d'affirmer notre attachement à un enseignement démocratique. Initier les élèves réputés faibles lecteurs à la lecture littéraire, entendue ici simplement comme la lecture de textes littéraires, nous paraît, en effet, une priorité à défendre de toute urgence et la première partie de cette réflexion s'attachera à en rappeler quelques raisons. Mais auparavant, il est peut-être utile de donner une représentation de ce public réputé en difficultés scolaires.

Lire le littéraire avec les faibles lecteurs ?

1. Pourquoi ?

Sans vouloir réduire une réalité plus complexe à une caricature, nous pensons pouvoir nous accorder sur le fait que les faibles lecteurs appartiennent souvent à des milieux précarisés du point de vue socioculturel et qu'ils fréquentent largement l'enseignement technique et professionnel. Mais, comme le dit Bernard Charlot¹, ces élèves se caractérisent surtout par un rapport particulier au savoir et à l'école, qu'ils soient scolarisés dans les lycées généraux, techniques ou professionnels. Parmi ces adolescents socialement fragiles, certains réussissent. Ils présentent, selon Charlot, de fortes différences avec les autres élèves à un double niveau : d'une part, ils opèrent une distinction nette entre les savoirs importants qui peuvent faire sens tout en étant déconnectés de leur utilité professionnelle (« Les mathématiques, ça ne servira peut-être pas à 5% de la population, mais c'est important. »²) et les savoirs utiles au sens le plus immédiat ; d'autre part, ils donnent du sens à des savoirs en dehors de l'école. Ce qu'ils y ont appris leur permet de se construire comme jeunes adultes.

L'une des pistes que nous propose implicitement Bernard Charlot semble donc de tenter de modifier les rapports populaires au savoir des adolescents en échec et de se poser la question du sens des apprentissages. La lecture littéraire n'est pas forcément « utile » aux yeux du faible lecteur et de son entourage (« La poésie, c'est pour les futurs poètes professionnels, l'histoire et la philo, pour les futurs profs d'histoire et de philo. Moi je veux pas être prof d'histoire ni de philo, donc je n'apprends pas ça. »³). Mais peut-être peut-elle faire sens, peut-être peut-elle être réinvestie dans une dimension personnelle et dans son rapport au monde. Comme le rappelle l'anthropologue, Michèle Petit, cet espace créé, notamment, par la lecture de récits de fiction, « permet de se délimiter, de se percevoir comme séparé, différent de ce qui vous entoure, capable d'une pensée indépendante, de se dégager un peu des discours des autres, des assignations familiales et sociales, des limites fixées, des espaces confinés : ce peut être le lieu même de l'élaboration ou de la reconquête d'une position de sujet »⁴. En

¹ Bernard CHARLOT, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999, p.343.

² Myriam TONUS (propos de B. Charlot synthétisés et mis en forme par), « Rapport au savoir, rapport à l'école », in *Exposant neuf*, n°4, mars-avril 2001, p.10

³ *Idem*, p.11

⁴ Michèle PETIT, *Le droit à la métaphore*, site internet, pp. 5-6.

somme, selon Michèle Petit, si un livre a compté, c'est qu'il a permis à l'adolescent de construire son histoire, de se reconnaître, non pas tant au sens de se reconnaître dans un miroir que de se sentir un droit légitime d'avoir une place, d'être ce qu'il est, ou plus encore de devenir ce qu'il ne savait pas encore qu'il était, d'aller ailleurs que là où tout semblait le destiner.

Nous sommes évidemment bien loin de toute problématisation de la littérature à laquelle nous invitent les programmes de français aujourd'hui, mais notre souci d'un enseignement démocratique renforce notre conviction la plus intime : la nécessité de mettre ou de remettre en mouvement la pensée des faibles lecteurs, d'éviter de les confiner dans la seule exécution et les prêt-à-porter identitaires. Ces élèves ont besoin d'un projet de soi, d'un projet de vie qui ne passe pas, selon Bernard Charlot, par la définition d'un projet professionnel, qui enferme l'élève dans une conception selon laquelle les savoirs ne font sens qu'en référence à une note, à un diplôme, et au mieux à un métier. C'est pourquoi, nul ne s'étonnera que nous nous inquiétions vivement de la réduction, voire de la disparition des cours généraux, et particulièrement du cours de français, dans certaines options de l'enseignement professionnel et qu'à la suite d'Anne-Marie Pirard⁵, nous posons la question de savoir si le pouvoir politique programme sciemment la formation de citoyens de seconde zone. Les attentes de la société à l'égard de l'école, formulées dans le Décret Missions, n'étaient-elles pas, entre autres, de préparer **tous** les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures et d'assurer à **tous** les élèves des chances égales d'émancipation sociale ? (p. 7) Certaines propositions et décisions nous paraissent, au contraire, opérer une fragmentation de l'école sur des bases sociales.

Si la lecture littéraire est déterritorialisante, si elle permet de faire le mur de la maison, de l'école, de se décentrer, si elle permet de retrouver la faculté, la possibilité et la liberté de penser, ingrédients indispensables à une éthique de la participation, elle a aussi le pouvoir, comme l'a montré la psychanalyse, de représenter des pulsions destructrices, des craintes, des émotions et de symboliser, de métaphoriser, de tamiser celles-ci afin qu'elles deviennent négociables par la pensée. Il faut « que ces images ne soient plus seulement prises, happées, dans des films, des confidences radiophoniques ou dans des actualités violentes mais qu'elles aient pour elle la distance, la complexité, la réversibilité de la culture »⁶.

Retrouver une position de sujet et métaphoriser sa violence, ses émotions par le recours aux textes littéraires, telles sont deux des raisons fondamentales qui nous poussent à inviter les enseignants à ne pas renoncer à la lecture littéraire avec les faibles lecteurs, même si le discours ambiant est à l'employabilité, même si le désintérêt de ces élèves pour la lecture est souvent manifeste, même si des compétences élémentaires et une familiarisation avec l'univers du livre leur font défaut ...

⁵ Anne-Marie PIRARD, «L'enseignement professionnel roulé dans la farine ? », in *Le Ligueur*, n°17, 25 avril 2001, p.5.

⁶ Serge BOIMARE cité par Michèle PETIT, *Op.cit.*, p.17.

2. Comment ?

Mais au-delà du « pourquoi », reste le « comment ». Question vive à laquelle, bien sûr, nous n'apporterons que quelques modestes pistes de réponses. Concrètement, nous nous proposons de ne développer, dans la suite de cet exposé, qu'une seule proposition, fruit de notre travail dans l'enseignement technique et professionnel et de formations que nous avons conçues pour des groupes d'enseignants qui ont en charge ces élèves réputés faibles lecteurs.

L'idée est simple : il s'agit de mettre en place des séquences d'apprentissage qui permettent aux élèves de s'approprier la démarche intertextuelle. Provocation ? Pari ? Défi ? Les objections traversent rapidement l'esprit. Comment faire percevoir des allusions, comment faire repérer des parodies à des élèves dont la compétence culturelle est si peu « littéraire », voire livresque ? Comment faire prendre conscience de ce jeu d'échos entre les textes à des publics pour lesquels les livres sont à ce point étrangers, que l'idée même d'un lien entre une œuvre et leur univers référentiel est inconcevable⁷ ? L'intertextualité n'est-elle pas aussi une pratique idéologiquement connotée ? N'est-ce pas le signe d'une lecture experte, d'une culture dominante dont ces élèves se sentent exclus ? Si sensibiliser à l'intertextualité consiste, comme dans certains manuels destinés aux lycées techniques et professionnels⁸, à découvrir les homonymes dans quelques titres ou slogans tels « Aime le maudit », « Au bonheur des âmes » ou « Eux = MC2 » ou encore à apparier une publicité titrée « Les starlettes au haras » avec le titre du film *Autant en emporte le vent*, les objections émises sont pertinentes. L'élève ne peut retrouver l'homonyme que s'il connaît le document-source (le film de Fritz Lang, le roman de Zola, la formule d'Einstein) De même, aucun indice ne lui permet d'apparier *Autant en emporte le vent* et le slogan « Les starlettes au haras », s'il n'a jamais vu ou entendu parler de ce film-culte. Pour réussir ces exercices, il est indispensable de posséder des références culturelles classiques, de pouvoir mobiliser ces connaissances et d'être capable d'effectuer des liens, compétence souvent défaillante chez les faibles lecteurs. Que leur apprend une telle activité sinon la confirmation du sentiment de leur exclusion ?

Notre intention est évidemment tout autre. Lire n'est-il pas l'anagramme de lier ? Et lier n'est-il pas l'un des processus les plus importants de la lecture ? Pour construire du sens, on lie des informations éparses dans un texte, on convoque des modèles (genres, scènes de genres, types de personnages ...), on mobilise des connaissances antérieures sur le monde, on perçoit une allusion, on reconnaît une citation. On lit par comparaison avec nos lectures antérieures (un auteur, un genre, un thème nous a plu, intéressé ; un scénario, une chute nous a surpris ...). Apprendre à lire nécessite donc d'entraîner les élèves à effectuer des liens et l'intertextualité permet de s'y confronter puisque par définition, il s'agit d'un « phénomène qui met en relation un texte avec un autre texte ou un extrait de celui-ci. L'intertextualité au sens strict regroupe les reprises littérales ou non, explicites ou non (citations, plagats, allusions). L'intertextualité au sens large regroupe les imitations et transformations (pastiche, parodies) de textes antérieurs ».

⁷ Voir à ce propos les travaux de Bernard LAHIRE, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

⁸ Anne-Marie PILLON et Lucie SAULE, *Français. Sens et communication. Cycle terminal des lycées professionnels et techniques*, Paris, Hachette Technique, 1992, pp. 136 et 214.

Evidemment, ce sont souvent les textes les plus renommés qui font l'objet de reprises. Initier les faibles les lecteurs aux démarches intertextuelles, n'est-ce donc pas vouloir les transformer en « héritiers » d'une culture légitimée ? Notre objectif n'est pas d'utiliser les nombreuses allusions des textes du patrimoine dans les titres des journaux et les publicités pour rendre la lecture de certaines œuvres incontournables. Notre idée consiste plutôt à mettre progressivement en place un réseau de références partagées par la classe, que l'on mobilise à diverses occasions et fins. Les différents parcours de l'année organisés autour d'objectifs et de compétences détermineront le choix du corpus. Il nous paraît surtout indispensable de construire avec un groupe un bagage commun afin de rendre possible la démarche intertextuelle, puisque nous ne pouvons pas nous appuyer sur une compétence culturelle supposée. Toutefois, il ne s'agit pas non plus de maintenir ces élèves socialement fragiles dans l'exclusion culturelle sous le prétexte de leurs difficultés, d'autant qu'à la suite de Charlot, nous pensons que ce sont parfois moins les contenus qui posent problème que le rapport à l'école, au monde, aux autres et à soi-même qui entrave les apprentissages.

De quelques pratiques intertextuelles à l'usage des élèves « faibles lecteurs »

Venons-en à présent à la présentation de quelques pratiques intertextuelles à l'usage des élèves « faibles lecteurs », activités qui toutes ont été à plusieurs reprises expérimentées en situation de classe .

1. Intertextualité et médiations culturelles

La démarche intertextuelle présente comme premier enjeu la mise en place de médiations culturelles destinées à favoriser l'entrée des jeunes en difficulté dans la lecture de textes. Les réflexions qui suivent nous convaincront, si besoin en est, de la nécessité de baliser des itinéraires d'accès au livre. C'est afin de « sortir ses élèves de leur monde » qu'une enseignante en milieu populaire a tenté d'organiser une sortie culturelle à l'opéra ; l'expérience se soldera malheureusement par un profond sentiment de découragement et de nombreuses interrogations : « C'est jeudi, même pas 16 heures, et déjà de retour chez moi. A la Monnaie, il n'y avait que cinq élèves sur quinze. Pourquoi ? Parce que *l'opéra, c'est pour les bourgeois ? Parce que c'est pour les vieux ? Parce que ce sont des gens qui crient, dans une langue qu'on ne comprend même pas et sur des musiques qu'on n'aime pas ? Peut-être... »* ⁹. S'il est essentiel comme le fait remarquer L. Miguel Lloreda, « que les productions culturelles les plus légitimes ne soient pas réservées aux seules classes sociales dominantes »¹⁰, on ne peut toutefois négliger le « grand écart symbolique » qui est demandé à ces élèves (dans le cas de l'opéra, la distance est à la fois textuelle, sociale, musicale et économique) et risque bien de susciter chez certains élèves une attitude spontanée de rejet ; chez d'autres, un sentiment de honte ou de trahison à l'égard de leurs propres origines. Avec Jean-Maurice Rosier, nous croyons en effet à la nécessité de « cerner la distance qui sépare nos élèves de la littérature légitimée, l'importance ou non que prend la culture dans leur vie quotidienne hors l'école, ce qui constitue leurs pratiques culturelles, ce qu'ils aiment et ce qu'ils rejettent »¹¹. En réalité, il va en va du livre comme de l'activité

⁹ Lettre d' une enseignante à son directeur, parue dans la revue *Echec à l'Echec*, n°135, juin 1999, p. 6.

¹⁰ L. MIGUEL LLOREDA, « Construire notre savoir à partir de nos impasses », dans *Echec à l'échec*, septembre 1999, n°136, p. 7. Cet article constitue une réponse à la lettre de l'enseignante évoquée ci-dessus.

¹¹ Jean-Maurice ROSIER, Didier DUPONT et Yves REUTER, *S'approprier le champ littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2000, p.5, coll. « Savoirs en pratique ».

culturelle : la mise en place de (nouvelles) pratiques relève d'un véritable travail de conversion qui ne se réalise pas dans l'immédiat et ne peut manquer de générer des résistances, « manière [pour les jeunes] de ne pas cautionner d'emblée une culture qu'ils savent beaucoup plus légitime que la leur »¹². Le livre n'appartient-il pas en effet à cet univers culturel valorisé dont ils se sentent exclus ?

Conscientes de ces nombreux obstacles, nous souhaitons fonder nos propositions didactiques sur la prise en compte des modalités d'inscription du « faible lecteur » dans le processus lectoral que nous venons d'évoquer très brièvement. Il s'agit donc de prendre appui sur les modes d'appropriation culturelle de ces élèves plutôt que de les instituer en repoussoir, voire comme s'y oppose Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, de les définir « en termes de handicap socioculturel [...] ou de déficit qu'il convient de combler »¹³. La première piste que nous proposons de creuser consiste à instaurer, par la pratique de l'intertextualité, des médiations entre les jeunes lecteurs et les textes à lire. Parler de médiation, dans le cas de textes littéraires, ne semble guère aller de soi : comme le précise Yves Reuter, la littérature se construit à priori comme négation des médiations ; sa pratique suppose fondamentalement une communion. La difficulté est dès lors de taille. Dans l'apprentissage de la lecture par des publics en difficulté, la mise en place de médiations recouvre, selon la définition qu'en donne Yves Reuter, « tout ce qui est du côté de l'acquisition-familiarisation des paramètres qui entrent en jeu dans la lecture ou la favorisent, ce qui nécessite la pratique répétée des mêmes informations »¹⁴. Dans la mesure où elle permet de partir de ce qui est proche, familier, connu pour appréhender ce qui, en lecture, demeure de l'ordre du distant, du résistant, de l'inconnu, l'intertextualité nous paraît pouvoir jouer un tel rôle. Nous prendrons deux exemples d'activités possibles qui font le pari de l'intertextualité comme médiation culturelle.

La première activité se construit autour d'un réseau de documents incitatifs, médiateurs, pour contextualiser l'appropriation des textes ; elle se veut aussi, selon l'objectif cher à Jean-Maurice Rosier, un moyen de désacraliser la littérature. Concrètement, l'exercice vise à donner aux élèves une première représentation du « texte Arthur Rimbaud » (l'œuvre de l'auteur et l'auteur comme texte) par l'observation de traces du présent qui en révèlent les multiples facettes. Cette première représentation – fut-elle sommaire – doit permettre aux élèves se frayer peu à peu un chemin vers la rencontre du poète. Les élèves, répartis en sous-groupes, reçoivent divers documents contemporains qui attestent la survie de « la légende Rimbaud » aujourd'hui : une carte représentant la route Rimbaud-Verlaine, le célèbre portrait du poète par E. Carjat, la publicité pour une édition spéciale de l'œuvre du poète qui manifeste un grossissement des traits biographiques, les paroles de la chanson « Arthur » du groupe de rock français « les Garçons Bouchers », une critique du film « Total Eclipse » qui met en scène la relation Rimbaud-Verlaine, une planche de la bande dessinée d'Hugo Pratt, *Les Ethiopiennes*, qui fait référence à une strophe du *Bateau ivre*, une caricature du dessinateur Cara présentant Rimbaud aux côtés de Gainsbourg, deux personnalités qui ont marqué le monde artistique à la fois par leur talent singulier et les nombreux « scandales » qu'ils ont suscités, quelques données statistiques sur les

¹² L. MIGUEL LLOREDA, *op. cit.*, p. 7.

¹³ Marie-Françoise CHANFRAULT-DUCHET, « L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique », dans *Le Français aujourd'hui*, décembre 1997, n°120, p. 78.

¹⁴ Yves REUTER, « Littérature et médiations culturelles », dans Jean-Marie PRIVAT et Yves REUTER, *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque de Villeurbanne. Mars 1990*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

auteurs préférés des jeunes... D'autres documents, autant de traces diverses de l'empreinte du poète sur notre époque, peuvent venir enrichir ce corpus de départ. La difficulté de l'exercice dépendra bien sûr du nombre de documents remis à chaque équipe et de leur lisibilité. Dans un premier temps, chaque groupe est invité à relever les informations explicites qui lui sont livrées dans les documents et à dresser un inventaire des questions qu'il se pose, des éléments qui demeurent obscurs. Il importe bien entendu que l'enseignant répartisse les documents entre les différentes équipes en fonction de la richesse de leur contenu informatif, de manière à favoriser le jeu interactif. Dans un second temps, une mise en commun permettra en effet à chaque groupe de faire état de ses découvertes, de poser ses questions au reste de la classe et d'apporter des informations complémentaires pour répondre aux questions soumises par les autres groupes. Prenons l'exemple de la planche des *Ethiopiennes*. Les élèves resteront sans doute interrogatifs au sujet du lien à établir entre les vignettes et leur légende, dont ils remarqueront peut-être, à la présence des guillemets, qu'elle constitue la reprise d'un texte qui parle d'un bateau. Pour décoder le sens de cette planche, les élèves pourront par exemple la mettre en relation avec la publicité pour l'édition de l'œuvre poétique intégrale qui comporte précisément en son centre la reproduction d'un bateau, mais aussi avec la chanson des « Garçons bouchers » qui évoque un certain Arthur, « naviguant seul sur un bateau ivre » ; de même, le jeu de questions-réponses pourrait-il conduire les élèves à rapprocher la mention de la publicité, « l'enfant maudit de la poésie », de la scène présentant Rimbaud et Gainsbourg en train de boire et de fumer. Ainsi, la confrontation des documents devrait permettre que se construise peu à peu chez les élèves une première représentation de l'univers rimbaldien. Comme le soulignent Marie-Christine Pollet et Jean-Maurice Rosier, « si le paratexte éditorial et auctorial balise la stratégie d'un lecteur potentiel, le faible lecteur, quant à lui, ne participe pas du pacte qui lie un texte à ses récepteurs »¹⁵. C'est précisément l'un des enjeux de l'activité que nous venons de décrire, que de rétablir le faible lecteur dans une position de récepteur des textes littéraires et de le faire participer à la relation toujours renouvelée entre le texte et ses lecteurs par l'intermédiaire des traces ultérieures qui continuent à en construire le sens, à en féconder la mémoire.

La seconde activité possède en commun avec la première l'exploitation de textes contemporains, plus proches de la culture des élèves. Il s'agit cette fois d'user de l'intertextualité pour découvrir un personnage mythique actualisé, Antigone. Le texte que nous proposons d'exploiter, *L'autre Antigone* de Cara¹⁶, met en scène les héros de l'histoire antique dans un décor actuel, en transposant les valeurs incarnées par les personnages à des situations proches de celles que peuvent vivre à notre époque des jeunes en détresse. Antigone, toujours rebelle, vit dans un home pour jeunes délinquants et cherche à protéger son frère Polynice qui a commis un casse, mais incarne à ses yeux l'idéal d'une vie non conforme, d'un bonheur sans compromis avec un système qui les rejète. Ismène, sa sœur, entend à tout prix vivre comme tout le monde, comme les gens ordinaires qui travaillent, prennent le bus, ont un « chez eux », quitte s'il le faut à accepter de se laisser entretenir. Nul doute que le scénario comme les personnages de cette pièce, dont on proposera quelques extraits en lecture, engageront la classe dans une réflexion sur des choix de vie différents, sur l'importance que peuvent perdre ou conserver certaines valeurs au cœur même de la pleine délinquance. Dans une deuxième étape, on proposera de comparer *L'Autre Antigone*

¹⁵ Marie-Christine POLLET et Jean-Maurice ROSIER, « Lire le littéraire aujourd'hui », dans *Enjeux*, n°32, juin 1994, p. 66.

¹⁶ CARA, *L'Autre Antigone*, Bruxelles, Editions du Cerisier, 1994.

aux scènes équivalentes chez Sophocle ou Cocteau, ce qui amènera les élèves à prendre conscience de l'historicité du récit, des personnages et à remarquer, qu'en dépit des déplacements spatio-temporels, l'actualisation respecte en tous points les éléments de la trame narrative ancienne. Ainsi, l'intérêt de cette démarche nous paraît double : d'une part, le personnage d'Antigone, par son attachement à défendre certaines valeurs dans une société qui va mal, favorisera l'investissement psychoaffectif des jeunes dans la lecture (on sait toute l'importance que revêt, aux yeux jeunes lecteurs, la possibilité d'une participation ou d'une identification dans la lecture) et rencontrera les préoccupations de ces jeunes de milieux populaires qui, comme le fait remarquer Bernard Charlot, attendent avant tout de l'école qu'elle leur permette de « comprendre la vie et les gens »¹⁷ ; d'autre part, l'activité consiste à remonter d'un texte du présent à un texte du passé, ce qui croyons-nous favorise l'appréhension et la compréhension de ce dernier.

Les deux exercices proposés jusqu'ici se fondent donc sur la pratique de l'intertextualité-actualisation ; ils ont en commun d'exploiter des documents contemporains ou des réécritures qui prolongent et rendent vivant le texte de départ, en le prolongeant sans cesse dans un nouveau circuit de sens.

2. Intertextualité et représentations mentales

L'exercice proposé au départ de *L'autre Antigone* de Cara présente l'intérêt de partir d'un texte plus proche de la culture des élèves. Mais un autre avantage de l'intertextualité, que l'on lise la réécriture avant le document-source ou inversement, est la diminution de l'effort de représentation dès la lecture du deuxième texte. En effet, de l'allusion la plus mince à la parodie à peine détournée, toute « reprise » partage avec le texte de départ un certain nombre d'éléments communs. Il n'est donc pas complètement neuf pour le faible lecteur qui bénéficie de la représentation provisoirement conforme de l'univers du premier récit, du premier poème, de la première pièce. L'élève peut alors focaliser son attention sur les ressemblances et les différences, aiguissant en cela son sens de l'observation. Cet avantage de la démarche intertextuelle est d'autant plus important que les faibles lecteurs éprouvent quelques difficultés à se représenter mentalement l'univers référentiel d'un texte. Pour tout lecteur, entrer dans une fiction représente un effort : il faut passer de l'autre côté du miroir, prendre de nouveaux repères, convertir les phrases en images. Pour les faibles lecteurs, l'effort requis est plus important encore : ils repèrent et mémorisent difficilement les informations relatives au cadre spatio-temporel et aux protagonistes, qui, plus est, sont souvent concentrées dans la situation initiale. Travailler des textes qui se font écho permet d'alléger un peu la tâche du jeune lecteur en difficulté et de ne pas le décourager. En effet, l'élève n'échappera pas à l'effort face au premier texte, qui sera neuf pour lui. Mais dès qu'il sera confronté, par exemple, à une réécriture, il pourra se servir des éléments identiques comme d'un tremplin pour aborder la compréhension d'un nouveau texte.

Afin de concrétiser cet enjeu, prenons l'exemple de quelques exercices qui peuvent suivre la découverte individuelle de divers albums de Tintin . Chaque élève est « responsable » de l'aventure qu'il a lue, même si tous les albums restent évidemment à la disposition de la classe pendant tout le parcours.

¹⁷ Bernard CHARLOT, *op. cit.*, pp. 333-334.

La première étape ne peut, pensons-nous, faire l'économie de vérifier et de fixer un certain nombre d'informations littérales et de mobiliser la mémoire. L'une des activités consiste à répartir les élèves en équipes et à les inviter à repérer les allusions explicites et implicites à un maximum d'albums de l'éternel jeune reporter, dans quelques planches conçues par Golo et Franck en hommage à Hergé¹⁸. Celles-ci relatent, en effet, l'enterrement de Tintin auquel assistent ses amis et ses ennemis. La dernière vignette nous dévoile un « nouveau » Tintin libéré du père, installé sur une île, entouré des symboles de ses aventures.

Dans la deuxième étape de ce parcours, la mobilisation des souvenirs va être davantage réinvestie dans l'émission d'hypothèses sur le sens du nouveau récit. Prenons la planche de Veyron. Avant de la découvrir, les élèves dressent la carte d'identité de Tintin en tirant parti des informations récurrentes dans les différents albums. La lecture de la planche de Veyron ne fera sens que si les élèves perçoivent l'intention ironique de l'artiste et remarquent le décalage entre les portraits de Tintin dressés par Hergé et Veyron. Ce dernier renverse les caractéristiques du héros qui, désormais, s'adonne à la boisson, n'est plus chaste et vieillit.

Le dernier exemple emprunté à ce parcours concerne un récit de Bourgeon. Au terme de la lecture de celui-ci, il est d'abord demandé aux élèves de se représenter la manière dont un lecteur qui ne connaît pas Tintin peut comprendre cette histoire. La réponse tient en peu de mots et souligne le peu d'intérêt de cette scène : lors de l'attaque d'une banque, un commissaire met fin aux activités d'une bande de gangsters qu'il poursuit depuis 30 ans. Les élèves sont ensuite invités à utiliser leurs connaissances de l'univers d'Hergé pour émettre des hypothèses sur le sens de cette BD. Le récit gagne en épaisseur quand l'on reconnaît que les mauvais portent les masques de Tintin et du capitaine Haddock et que le bon a le visage de Rastapopoulos. A partir de là, une question se pose : le récit cherche-t-il à montrer, par cette inversion, que la frontière entre le noir et le blanc, le bien et le mal, l'innocence et la culpabilité n'est pas si nette ? Et le collaborateur du commissaire qui n'est pas sûr d'être tout à fait du bon côté conteste-t-il, par cette remarque, les méthodes radicales de son supérieur ?

Comme le montrent ces derniers exercices, il nous semble que le travail inférentiel qui participe à la construction du sens est ici facilité parce qu'il peut s'appuyer sur le réinvestissement d'informations littérales fixées antérieurement.

3. Intertextualité et structuration de modèles génériques

Les pistes qui seront lancées dans cette troisième partie reposent elles aussi sur la convocation d'un même univers référentiel et sur l'exploitation de divers jeux de décalage ou de détournement. Nous voyons à l'intertextualité un troisième intérêt lorsqu'il s'agit d'aider les « faibles lecteurs » : celui de permettre la structuration de modèles, par exemple de genres ou de scènes de genre. On le sait, les faibles lecteurs ont des représentations peu structurées de modèles, notamment génériques. Or, comme le précise Karl Canvat, « le cadrage générique constitue une opération

¹⁸ En 1983, un numéro spécial du magazine *A suivre ...* a été consacré à un ensemble d'hommages à Hergé par différents artistes de la bande dessinée. Golo et Franck, de même que Veyron et Bourgeon auxquels nous ferons allusion dans les lignes qui suivent, y ont participé.

essentielle pour l'établissement du contrat de lecture »¹⁹. En effet, l'identification des genres permet au lecteur de s'appuyer sur quelques conventions attendues et de réduire ainsi l'incertitude du texte. L'apprentissage de quelques formes d'intertextualité générique peut contribuer à orienter la lecture des élèves et les aider dans leur travail de compréhension et d'interprétation de textes qui renvoient à d'autres textes du même genre. En situation scolaire, de nombreux élèves réputés faibles lecteurs éprouvent des difficultés à mobiliser ce que l'on peut appeler avec Karl Canvat leur « encyclopédie générique » : « soit parce qu'ils n'en ont pas (la norme générique n'est pas construite), ou qu'elle est lacunaire, soit parce que leurs normes génériques spontanées ne sont pas les normes savantes construites par le discours scolaire ...], soit encore parce qu'ils ne transfèrent pas ces normes génériques, les textes lus en classe étant trop loin de leur habitus lectural »²⁰. L'appropriation de modèles génériques peut se faire, avec les élèves faibles lecteurs, grâce à diverses manipulations et déformations successives. Le parcours qui suit vise la découverte progressive des caractéristiques génériques de la fable.

La première étape consiste tout simplement à faire entendre la fable de La Fontaine, *La cigale et la fourmi*, de manière à (re)mobiliser l'histoire. D'emblée, la deuxième étape exigera des élèves le passage à l'écriture, puisqu'il s'agira de réécrire partiellement la fable en modifiant les personnages : la cigale et la fourmi doivent devenir des professions. L'exercice permettra ainsi de pointer les caractéristiques de l'anthropomorphisation des animaux et de la recherche d'antithèses dans la présentation des personnages ; et pourra se prolonger par la lecture d'un texte illustratif, par exemple les deux planches de Gotlib²¹ qui fait de la cigale un artiste chanteur et de la fourmi un producteur peu scrupuleux. La troisième étape, centrée sur la caractéristique de la morale, consistera à demander aux élèves d'imaginer une morale pour la fable de La Fontaine qui en est dépourvue, occasion de vérifier si les élèves perçoivent l'ambiguïté du texte qui ne se prononce pas véritablement en faveur de l'un des deux personnages. La confrontation avec la réécriture produite par Sylvaine Hinglais²² autour d'un clodo et d'un quidam, qui se révèlent être d'anciens amis ayant pris des routes différentes, montrera que la position de l'auteur peut être nettement plus tranchée et le message sous-jacent bien plus explicite. On partira, pour la quatrième étape, du titre de la fable inversé « La fourmi et la cigale », ainsi que du début de la réécriture de Françoise Sagan²³, « La fourmi ayant stocké tout l'hiver se trouva fort encombrée quand le soleil fut venu ». La consigne est cette-fois d'écrire la suite du texte, en reprenant plusieurs vers de la fable-source, de manière à ce que la fourmi prévoyante se trouve dans l'embarras. Ce sont ainsi la structure duelle du titre et la technique du renversement que l'on mettra en évidence. On peut enfin, pour jouer du procédé, proposer à la classe de prolonger la fable de La Fontaine en imaginant un second renversement, comme s'y livre Francis Blanche dans « La Cigale et la fourmi ... après La Fontaine »²⁴.

¹⁹ Karl CANVAT, Enseigner la littérature par les genres, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, p. 115, coll. « Savoirs en pratique ».

²⁰ Karl CANVAT, *op. cit.*, p. 133.

²¹ GOTLIB, « La cigale et la fourmi », dans *Rubrique-à-brac*, 1970.

²² Sylvaine HINGLAIS, « La cigale et la fourmi », dans *Pièces et dialogues pour jouer avec la langue française. Adolescents et adultes*, Paris, Retz, 1999, pp. 119-121.

²³ Françoise SAGAN,

²⁴ Francis BLANCHE, « La cigale et la fourmi... après La Fontaine », dans *L'école des Lettres des collèges*, décembre 1994.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, le scénario partiellement connu facilite dans ce bref parcours la représentation mentale, l'exercice présente aussi l'avantage de travailler des textes brefs et de mettre la pratique de l'écriture au service du développement de meilleures compétences de lecture. Notons par ailleurs cette pratique spiralaire de la lecture repose sur des démarches inductives puisque ce sont les élèves eux-mêmes qui, par les réécritures qu'ils produiront, seront à l'origine du cadrage générique de la fable.

Conclusion

En conclusion, nous souhaiterions revenir sur les principaux enjeux de la pratique de l'intertextualité avec les faibles lecteurs. Si l'on conçoit qu'on ne peut bien lire qu'en tissant des liens au sein d'un texte et entre les textes, la démarche intertextuelle contribue à la fabrication d'un lecteur autonome, pourvu qu'elle soit mise en œuvre de façon systématique dans l'apprentissage, toujours en chantier, de la lecture.

En outre, on ne peut manquer de constater que l'humour, notamment le second degré et le jeu des allusions, principe qui fonde nombre d'imitations et réécritures parodiques, est largement manié par les jeunes générations. Cette compétence les prédispose à entrer plus aisément dans certaines formes d'intertextualité. Une double connivence entre les lecteurs ne s'installe-t-elle pas à la fois par la mise en place d'un réseau de références partagées et par la possibilité de (sous)rire du détournement de ces lectures communes ?