

Initier et sensibiliser les futurs instituteurs à l'intertextualité dans les albums

■ Graziella Deleuze
Haute École de Bruxelles

L'initiation à l'intertextualité dans les albums de jeunesse permet de réconcilier les futurs enseignants avec la lecture... tout en leur permettant d'expérimenter les usages qu'on peut en faire dans les classes primaires.

INTRODUCTION

Les étudiants qui entament leurs études d'instituteur primaire dans les Départements pédagogiques de nos Hautes Ecoles belges forment un groupe très hétérogène : leurs motivations sont fort variables et ils sont loin d'être tous conscients des enjeux de l'enseignement fondamental, notamment des enjeux de l'apprentissage de la lecture. Bien sûr, entre la première et la deuxième année d'études, une sélection s'opérera, mais rien ne permet de dire que celle-ci sera favorable aux bons lecteurs. En effet, on peut être un bon étudiant et un petit lecteur (Baudelot & al., 1999). Or, nous savons depuis longtemps que, parmi les facteurs qui font d'un enseignant un bon enseignant en lecture, il y a celui d'être lui-même un modèle de lecteur :

Pour pouvoir transmettre aux élèves le goût de la lecture, il est essentiel que vous leur démontriez la place que la lecture occupe dans votre propre vie [...] Souvenez-vous qu'une classe ne sera jamais plus motivée à lire que ne l'est son enseignant» (Giasson, 2004 : 42).

Encore faudrait-il s'entendre sur ce qu'est un *bon* ou un *grand lecteur*, sur ce qu'est une *bonne* lecture.

Deux sens demeurent aujourd'hui: d'une part celui d'une technique, indépendante de la signification du texte sur lequel elle s'exerce ; d'autre part celui de la découverte et de l'interprétation d'un contenu (Fijalkow & Fijalkow, 2003 : 5).

Cette définition de Jacques et Eliane Fijalkow nous rappelle qu'une lecture qui fait sens est une lecture qui dépasse le déchiffrage pour comprendre et interpréter le sens du texte ou pour le dire autrement : une bonne lecture est celle où le *défrichage* prendra le pas sur le *déchiffrage* (Tauveron, 2002 : 17). Or, si les étudiants dont nous avons la charge sont indiscutablement de bons déchiffreurs du code, ils ne sont pas toujours de bons *interprètes* et encore moins de *grands* lecteurs. Cette réalité dépasse largement les

murs de notre institution : la lecture de livres occupe aujourd'hui une place modeste dans la vie des adolescents et des jeunes gens. On pourrait simplement espérer que ceux qui se destinent à l'enseignement échappent aux statistiques. Il n'en est rien. Ce constat induit un double défi :

- comment apprendre à interpréter un récit et donner le goût de lire ?
- comment faire de nos futurs instituteurs non seulement des lecteurs éclairés, mais aussi de modestes professeurs de littérature ?

La réponse que nous proposons de développer s'articule en deux propositions :

- initier les étudiants à la lecture de la littérature de jeunesse par la confrontation à des textes qui parlent d'autres textes et donc par une mise en évidence de l'intertextualité très présente dans les albums de jeunesse ;
- les confronter à ces textes par un dispositif particulier, celui de la mise en réseau : une mise en réseau d'œuvres de jeunesse et d'œuvres du patrimoine littéraire (des contes, voire des œuvres littéraires classiques).

MISE AU POINT TERMINOLOGIQUE

Avant de décrire nos pratiques de classe, une mise au point terminologique s'impose sur la notion d'*intertextualité* dans la littérature de jeunesse.

Le terme d'intertextualité désigne dans son sens le plus restreint la *présence d'un texte dans un autre texte par citation, évocation* (Touveron, 2002 : 59). Ce sens permet de différencier l'intertextualité de l'hypertextualité qui désigne *une relation de dérivation entre un texte et un autre texte* (Ibid.), ce qu'on pourrait donc appeler la reformulation d'un texte source par le pastiche, la parodie... Dans un souci de simplification, nous utiliserons le terme d'intertextualité au sens le plus large, à savoir *tout phénomène de mise en relation entre deux ou plusieurs textes* (Ibid.: 58), le fait qu'un texte fasse lui-même écho à d'autres textes.

Dans les albums de jeunesse que nous choisissons de soumettre à la lecture de nos étudiants se trouvent donc des albums où un auteur cite simplement d'autres textes (*Roméo et Juliette* de Mario Ramos, 1999) et d'autres où l'intention parodique est évidente et entraîne une réécriture du conte d'origine (*Les Trois petites cochonnes* de F. Stehr, 1999).

MORALE IMPLICITE ET INTERTEXTUALITÉ

Vu leur méconnaissance de la littérature de jeunesse contemporaine, nous sensibilisons d'abord nos étudiants à la morale implicite présente dans ces récits apparemment faciles d'accès. Il nous semble important de

sensibiliser nos futurs instituteurs au fait que cette littérature pour petits véhicule des valeurs et que «*la plupart des récits de fiction invitent à penser sans porter à croire et que c'est pour cette raison même qu'ils jouent un rôle indispensable dans l'éducation*» (Dumortier & Dispy, 2006 : 58).

Nous analysons ensemble, dans le texte même, les ruses narratives utilisées par l'auteur pour défendre sa morale et nous relevons la présence d'intertextualité en vérifiant si elle sert l'idéologie présente ou si elle n'est qu'un simple effet parodique recherché par l'auteur. Parmi les œuvres retenues pour cette première approche, il y a le récit de Frédéric STEHR, *Les Trois petites cochonnes* (1999).

Dans le récit de Stehr, la maman des trois petites cochonnes envoie ses filles chercher le meilleur mari possible. La morale implicite et l'intertextualité sont intimement liées car les deux cochonnes qui seront mangées sont celles qui utiliseront l'argent reçu de leur mère pour se construire une belle maison de brique ou de bois. Elles seront séduites, trompées par l'apparente richesse du loup déguisé en cochon. La troisième petite cochonne, l'héroïne du conte, sera celle qui a construit modestement une maison en paille, maison dans laquelle elle piègera le loup pour le ligoter. Grâce à son exploit, un nombre impressionnant de meilleurs maris possibles s'ouvrira à elle....

Au cours de cette analyse, nous procédons avec nos étudiants comme nous souhaitons qu'ils procèdent avec les petits du primaire : nous faisons des hypothèses de lecture sur la première de couverture, nous pratiquons une lecture par étapes. Chaque arrêt nous permet de vérifier nos hypothèses de lecture, de revoir notre compréhension du texte ; nous comparons l'hypotexte à l'hypertexte à l'aide de tableaux comparatifs et nous constatons ainsi que l'intertextualité est bien plus qu'un clin d'œil culturel de l'auteur, bien plus que la modernisation d'un conte traditionnel. La morale des *Trois petites cochonnes* n'a rien à voir avec celle des *Trois petits cochons*. Il ne s'agit plus de faire l'apologie du travail au détriment du jeu dans le chef de F. Stehr mais bien de mettre en garde contre les sirènes du confort et de la superficialité.

L'INTERTEXTUALITÉ PAR LA MISE EN RÉSEAU

Cette première approche est approfondie par la présentation des travaux de Tauveron (2002). Cette didacticienne française défend, entre autres, deux principes:

- il faut bâtir une *culture littéraire* dès l'apprentissage de la lecture au primaire ;
- il faut donner aux enfants, dès l'apprentissage de la lecture, des textes réticents à donner du sens.

Tauveron pense, en effet, que l'objectif du premier degré du primaire n'est pas d'apprendre à comprendre *littéralement* pour laisser aux classes suivantes le soin de travailler le sens et que les connaissances culturelles doivent s'acquérir dès l'entrée en lecture pour pouvoir appréhender le répertoire littéraire.

Pour ce faire, elle propose une *mise en réseau* autour d'un genre littéraire (le conte) ou d'une figure stéréotypée (l'avare) ou d'un auteur (Geoffrey de Pennart) : la classe sort du texte lu (le texte *découverte* ou texte *noyau*) pour aller vers d'autres (d'où l'expression *réseau de textes*) qui, sous une forme ou une autre, mettront en scène les mêmes caractéristiques littéraires, le même comportement stéréotypé.

Ce travail ne peut se faire qu'avec des textes narratifs exigeants que Tauveron appelle textes *résistants* c'est-à-dire réticents à livrer du sens, appelant une lecture inférentielle, et *proliférants*, c'est-à-dire des textes d'une grande richesse, susceptibles de multiples interprétations, faisant appel à des connaissances littéraires et linguistiques.

Le dispositif de la mise en réseau est bien évidemment idéal pour découvrir un album dans lequel les références culturelles abondent et prolifèrent. Pour initier nos étudiants à ce dispositif, nous les plaçons en situation réelle : nous partons à la découverte d'un texte noyau, un ouvrage de la littérature de jeunesse et nous arrêtons la lecture chaque fois que des références culturelles nous obligent à réinterpréter le sens du texte. Les confrontations de sens et interprétations diverses se font grâce à l'interaction de toute la classe.

L'album de Geoffrey de Pennart, *Je suis revenu!* (2001), est un bel exemple de livre proliférant que nous découvrons par la mise en réseau. Dans ce récit, le loup fait son grand retour dans «la» région et part à la recherche de tous les animaux qu'il a l'habitude de persécuter dans les récits traditionnels : les trois petits cochons, la chèvre et ses sept chevreaux, l'agneau, le petit Pierre de *Pierre et le loup*, le petit Chaperon Rouge. Ce récit proliférant donne lieu à une mise en réseau au cours de laquelle nous retournons vers les textes précités et nous nous attardons plus précisément sur les fables de La Fontaine par une relecture du *Loup et l'Agneau et du Chêne et le Roseau*. En effet, les propos du loup y font clairement référence : «ma foi, je suis déçu, j'espérais bien que l'agneau serait toujours là en train de rêvasser ...pas de gigot, rien que des chênes et des roseaux.»

Par ailleurs, l'illustration de la double page dans laquelle le loup tient ses propos montre que Geoffrey de Pennart s'est inspiré des premières lignes de la fable *Le loup et l'Agneau* de La Fontaine pour planter son décor : «*un agneau se désaltérait dans le courant d'une onde pure, un loup survint à jeun qui cherchait aventure et que la faim en ces lieux attirait...*» (La Fontaine, 2007 : 44)

On le voit, l'intertextualité est à la fois textuelle et picturale. Passer à côté, c'est ramener le récit à un personnage, le loup, et ses rendez-vous manqués. Car si le loup ne trouve pas ces animaux, c'est précisément parce qu'ils ont décidé de se réunir tous chez monsieur Lapin pour s'unir contre lui et pour lui dire que désormais, ils n'ont plus peur du loup. La connivence culturelle que Geoffrey de Pennart installe donc avec nous, lecteurs, n'est pas gratuite: elle sert la morale de son histoire.

Par ailleurs, tout au long de l'année, nous confrontons nos étudiants à des récits proliférants par de nombreuses lectures. Cette confrontation peut prendre des formes très diverses : en novembre 2008, après avoir lu avec nos étudiants *Petit Lapin rouge* de Rascal, nous les avons emmenés dans une classe d'un premier degré où l'institutrice, Ekram El Boubsi, une de nos anciennes étudiantes, a pratiqué une mise en réseau autour de l'œuvre de Rascal. Cet auteur, qui manie à souhait l'humour noir, aime plonger son lecteur dans la plus grande perplexité quant à l'issue heureuse ou malheureuse de ses dénouements. Le jour de notre visite d'observation, les élèves lisaient *Poussin Noir*. Nos étudiants ont ainsi pu constater la capacité d'anticipation des jeunes lecteurs sur l'issue du récit de Rascal grâce à l'analogie avec d'autres œuvres du même auteur. Ils ont eu ainsi la démonstration de la pertinence d'un tel dispositif même avec des apprentis lecteurs.

OBJECTIFS DE LA MISE EN RÉSEAU

L'objectif de ces mises en réseau n'est pas de relever toutes les allusions littéraires mais bien de montrer tout l'intérêt d'atteindre avec les enfants cette deuxième couche de sens, plus profonde, plus riche, moins lisse parce que source d'interprétations différentes et donc d'appropriations différentes. Dégager le sens inférentiel qui se cache sous cette intertextualité, c'est développer une stratégie fine de lecture, c'est placer les étudiants, et les enfants dont ils auront la charge, dans une posture de chercheur d'indices, indices qui conduisent vers d'autres récits plus exigeants mais dont la lecture est amenée en douceur, avec plaisir, de manière active. C'est aussi sensibiliser nos élèves aux intentions artistiques d'un auteur, aux aspects littéraires de cette littérature de jeunesse et donc les amener progressivement à être des professeurs de littérature, posture que l'on réserve, à tort, pour les enseignants du secondaire.

APPROPRIATION DE L'INTERTEXTUALITÉ PAR L'ÉCRIT

La dernière étape est celle où nous demandons à nos élèves, dans le cadre du cours de maîtrise de la langue, de produire à leur tour un récit pour enfants dans lequel ils défendront des valeurs, de manière implicite. Ils peuvent y glisser des échos à d'autres textes, mais ce n'est pas une consigne contraignante. Nous leur demandons ensuite de lire leur texte à toute la classe et de rendre transparent leur processus d'écriture, de

justifier leurs choix d'auteur selon cette grille d'écriture et de relecture :

- Quelles sont les valeurs que votre récit défend implicitement ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce héros ?
- Pourquoi avez-vous choisi ce type de narrateur ?
- Quelles sont les ruses narratives par lesquelles vous amenez votre morale implicite ?

Les textes produits montrent clairement que certains étudiants se sont approprié cette intertextualité comme en témoignent notamment *La véritable histoire du Chaperon Rouge* de Julie et *Mon prince charmant* de Cynthia (mai 2009).

Dans le premier, Julie opte clairement pour une réécriture du *Petit chaperon rouge*. Elle met en scène une petite fille détestable, Chaperon rouge, qui se retrouve à plusieurs reprises nez à nez avec le loup. Pour sauver sa vie, elle propose au loup des proies traditionnelles et lui indique l'endroit où il pourra les cueillir : Henri le Cochon, le petit Lapin rouge, la Mère Grand. Le loup s'exécutera mais terminera son repas plantureux par la dégustation du Petit chaperon rouge qui retrouvera tous les personnages dénoncés ... dans le ventre du loup ! Julie use donc de l'intertextualité avec une intention parodique parfaitement assumée lors de la présentation orale de son récit. Cette étudiante de deuxième année a d'ailleurs décidé de consacrer son mémoire de fin d'études à l'écriture parodique dans les classes du primaire.

Dans *Mon prince charmant*, Cynthia annonce clairement ses intentions intertextuelles dès les premières lignes de son récit : *il était une fois une princesse qui vivait dans un château*. Cette princesse qui rêve depuis ses huit ans du prince charmant décide, un jour, de se marier et défilent alors au château des princes plus intéressants les uns que les autres. Notre princesse place chaque fois la barre un peu plus haut et la liste des critères de choix s'allonge au fur et à mesure qu'avance le récit qui se termine ainsi : *la princesse eut 88 ans. Plus aucun prince ne vint. Elle vécut seule et n'eut jamais d'enfant*. Dans le récit de Cynthia, l'intertextualité est multiple : on y trouve le stéréotype de la princesse capricieuse, mais aussi les formules littéraires qui encadrent traditionnellement le conte.

*La princesse eut 88 ans.
Plus aucun prince ne vint.
Elle vécut toute seule et n'eut
jamais d'enfant.
(Cynthia, Mon prince charmant).*



Certains étudiants choisissent de donner à leur récit ce qu'ils appellent eux-mêmes «une fin à la Rascal», du nom de cet auteur précédemment cité qui prend plaisir à manier l'humour noir et à laisser le lecteur sur sa faim quant à l'issue de ses dénouements. C'est le cas du récit de Raphaël intitulé *Amitié pour l'éternité ?* (mai 2009) Le point d'interrogation du titre nous indique d'emblée que le lecteur devra se tenir sur ses gardes. La fin sera, en effet, ambiguë: Félicien, le crocodile ami et protecteur de la tortue Félicité, sera-t-il sensible au propos des autres crocodiles qui lui apprennent que les tortues sont traditionnellement leurs proies favorites ?

Le persécuteur devenu sympathique va-t-il retrouver ses instincts de prédateur ?

La verbalisation par les étudiants de leur processus d'écriture indique clairement qu'ils ont choisi ces possibles narratifs en connaissance de cause. C'est parce qu'ils ont pris du plaisir à lire des récits se faisant écho, c'est parce qu'ils ont aimé la perplexité dans laquelle Rascal les plonge dans ses dénouements ouverts qu'ils tentent de provoquer le même plaisir auprès de leurs condisciples. Car, faut-il le dire, ce partage d'écriture et de lecture de récits, cet échange autour des pratiques d'écriture sont des moments de pur plaisir. Ce sont surtout des moments de connivence culturelle dans une communauté d'apprenants qui évaluent eux-mêmes tout le chemin parcouru depuis la découverte par la lecture jusqu'à l'appropriation par l'écriture.

CONCLUSION

Ce travail sur l'intertextualité permet d'atteindre plusieurs objectifs :

- faire entrer nos futurs instituteurs dans la littérature de jeunesse contemporaine, une littérature ironique, drôle, parodique ;
- sensibiliser nos étudiants aux différentes couches de sens dans ces albums ;
- les sensibiliser à l'importance d'accéder au sens inférentiel dans et dès les classes du primaire ;
- sensibiliser les étudiants au patrimoine littéraire commun dont la connaissance est indispensable pour accéder aux sens multiples ;
- sensibiliser les étudiants à l'intention artistique des auteurs pour enfants ;
- sensibiliser les étudiants à l'importance d'ouvrir les enfants à ce patrimoine littéraire commun dont ils ne doivent pas se sentir exclus.

Cette sensibilisation ne peut se faire qu'en rendant ces étudiants acteurs de cette découverte, en les plaçant en situation réelle, c'est-à-dire en leur faisant vivre les mêmes pratiques que celles qu'on attend d'eux dans les classes du primaire : en les mettant en recherche, en leur faisant lire des textes en réseau, écrire des récits, applaudir ceux des autres... C'est ainsi, nous semble-t-il, que nous augmentons les chances d'un transfert dans les classes dont nos futurs enseignants auront la charge.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot C., Cartier M., Detrez C. (1999), *Et pourtant ils lisent...* Seuil.
- Dumortier, J.-L., Dispy, M. (2006), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction*. Presses universitaires de Namur.
- Fijalkow, J., Fijalkow, E. (2003), *La lecture*. La cavalier bleu (Coll. Idées reçues).
- Giasson, J. (2004), *La lecture, de la théorie à la pratique*. De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).
- Tauveron, C. (éd.) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Hatier.

LITTÉRATURE DE JEUNESSE

- De Pennart, G. (2001), *Je suis revenu !* L'École des Loisirs. Lutin poche.
- La Fontaine J. (2007), *Fables choisies*. Livre Premier, X. Paris, Nouveaux classiques Larousse.
- Ramos, M. (1999), *Roméo et Juliette*. L'École des Loisirs. Kilimax.
- Stehr, F. (1999), *Les trois petites cochonnes*. L'École des Loisirs, Lutin poche