

RECEPTION DES TEXTES PARODIQUES

Catherine SCHNEDECKER
Collège de Farebersviller (Moselle).

Introduction

Que l'on se situe du côté de la réception ou de la production des textes, les intérêts pédagogiques de la parodie ne sont plus à démontrer et nous nous inspirons ici très largement des propositions faites par A. Petitjean ⁽¹⁾. En tant que **pratique de lecture**, elle **conscientise** à des faits de style, à des règles de construction propre à un type textuel ou à un genre littéraire. Et la reconnaissance du phénomène d'hyper-textualité ⁽²⁾, dans la mesure où elle oblige à nommer, à expliciter les points d'articulation entre deux textes, passe par l'acquisition d'un méta-langage : " Cette conscience des modes d'organisation de l'hypotexte, lorsqu'elle se fait connaissance, passe par un langage explicatif (un métalangage) plus ou moins théorisé " dit A. Petitjean ⁽³⁾. La parodie, enfin, en affichant ses " sources " en mettant en perspective deux textes chronologiquement distants ouvre sur l'histoire littéraire : elle révèle certains modes de fonctionnement de l'institution littéraire et témoigne de l'évolution de certaines formes littéraires.

En tant que **pratique d'écriture**, la parodie permet à la fois de vérifier les acquis des élèves et d'évaluer leur degré de maîtrise, leur capacité à les mettre en oeuvre ⁽⁴⁾. Enfin, sa dimension ludique engage véritablement les élèves dans un processus d'écriture qu'ils parviennent d'autant plus facilement à dominer qu'ils ont les moyens de le " critiquer ".

Cela dit, force est de constater que sans phases de sensibilisation ou actes d'apprentissage préalables, la parodie reste, pour ainsi dire " lettre morte " aux yeux des élèves, dans un contexte culturel et médiatique où elle est pourtant omniprésente, à des degrés plus ou moins subtils et divers :

– dans la publicité : la purée Mousseline " préparée avec amour " qui transforme la " bête " en prince charmant, la cigale qui " va enfin se payer la fourmi " (Volkswagen), les " fausses pubs " des " Nuls " sur Canal + ;

– au cinéma : avec des productions à succès destinées au grand public telles que les " Aventuriers de l'arche perdue ", " A la poursuite du diamant vert ", qui parodient le film d'aventures (voire les romans d'aventures, pour ce qui concerne celui-ci)

– sans parler de la littérature...

Souvent limitées à une lecture “ au premier degré ”, ces détournements parodiques sont perçus “ intuitivement ”, sur le mode du “ on dirait ... ”, “ ça ressemble à ... ”

La réception du texte parodique, il est vrai est soumise à des contraintes toutes particulières : la reconnaissance de l'hypotexte se fonde sur une connivence culturelle entre l'auteur et le lecteur, condition nécessaire d'accès au “ second degré ” selon A. Petitjean. Mais il semble qu'elle soit également déterminée par le poids des représentations qu'a le lecteur (qu'ont les élèves) et qui renverraient à des stéréotypes tels que “ le héros positif ” (il suffit de considérer les suffrages que remportent les Rambo, Superman, Inspecteur Harris et autres “ modèles ” de force physique et /ou morale, d'intégrité et de “ civisme ”) et le sens ou la morale de l'histoire (tout-entre-dans-l'ordre ; tout-est-bien-qui-finit-bien), pour ne citer que ceux-ci. Encore faudrait-il mesurer, dans la mesure où cela est possible, l'impact réel de ces stéréotypes et déterminer s'ils facilitent ou entravent la réception des textes parodiques. Il paraît donc utile d'observer comment les élèves lisent les textes parodiques, ce qu'ils en “ comprennent ”, s'ils en perçoivent les enjeux pragmatiques (satire, ironie, etc...).

Partant, nous avons tenté :

1) de dégager les procédés de transformation de l'hypotexte auxquels les élèves “ réagissent ” (les trois principes qui visent à modifier un hypotexte sont les suivants ⁽⁵⁾ :

- **transdiégétisation**, i.e. la modification du cadre historico-géographique d'une histoire.
- **transvalorisation**, i.e. “ toute opération d'ordre axiologique, portant sur la valeur explicitement ou implicitement attribuée à une action ou à un ensemble d'actions... d'attitudes et de sentiments qui caractérisent un personnage ” ⁽⁶⁾. La transvalorisation distingue entre **transthématisation**, c'est à dire la transformation du rôle thématique du personnage, et **transmotivation**, où la modification porte sur le sens de l'histoire originelle.
- **transtylistisation**, i.e. la transformation du style de l'hypotexte (celle-ci peut être interne à l'histoire (le parler des personnages) ou externe (elle renvoie à l'énonciation même du texte)).

Notre hypothèse est que la transdiégétisation et, pour une certaine part, la transmotivation (dans ce qu'elle a de plus immédiatement appréhensible et “ réducteur ” : la conversion d'un héros “ positif ” en héros “ négatif ” par exemple) requerraient un moindre effort de décodage, le repérage du cadre spatio-temporel de l'histoire ne demandant pas la maîtrise du schéma narratif, par exemple.

2) d'étudier, en parallèle, les procédures de transformation appliquées " spontanément " (autrement dit, sans apprentissage préalable) par des élèves en situation de production écrite.

3) de déterminer si les pratiques de lecture/écriture divergent ou convergent : un élève qui a aisément perçu le phénomène de transdiégétisation l'utilisera-t-il d'emblée, et suivant quelles modalités, quand il passera à la production d'un écrit parodique ?

I – Protocole d'observation.

Les supports textuels qui ont servi notre " observation " consistent en deux planches de bande dessinée, extraites d'un album intitulé *Rocky Luke, Banlieue West*, où des dessinateurs ont parodié le personnage de Lucky Luke ⁽⁷⁾, (voir annexes). Les raisons qui ont présidé à ce choix sont les suivantes :

- la BD est, en général, abondamment et couramment pratiquée par les élèves ; elle facilite la lecture en évacuant nombre de difficultés inhérentes, pour une grande part, au vocabulaire et à la syntaxe ; enfin elle permet de centrer plus directement la problématique sur les procédures de transformation, plus évidentes, car plus visibles ici qu'ailleurs ;

- prototype du héros positif évoqué plus haut, *Lucky Luke* relève d'un " fonds culturel " commun à la grande majorité des élèves (ses aventures ont été par ailleurs diffusées à la TV sous forme de dessin animé).

Il s'agit, par là aussi, d'envisager dans quelles proportions les élèves acceptent ou refusent une image dégradée ⁽⁸⁾ du modèle, au vu des avatars subis par le héros via la parodie.

Dans un premier temps, les élèves ⁽⁹⁾ ont renseigné un questionnaire (cf infra) visant à déterminer leurs connaissances relativement au personnage de Lucky Luke, aux récurrences caractéristiques de la série, et destiné à faire émerger certaines représentations. Après discussion en classe, un tableau a été élaboré, récapitulant les données principales du questionnaire. C'est à partir de cette base hypertextuelle, destinée à sensibiliser les élèves à la dialectique " de la répétition et de la nouveauté " ⁽¹⁰⁾ mise en oeuvre dans la parodie, qu'ont été lues les planches de BD.

En parallèle, la consigne d'écriture suivante a été soumise à la classe : " En modifiant une ou plusieurs des caractéristiques que vous avez déterminées dans le personnage de Lucky Luke ou dans ses aventures, écrivez un récit qui raconte une aventure de ce " nouveau Lucky Luke ", à la manière, par exemple des *Contes à l'envers* ".

Avant de présenter les résultats de cette observation, nous tenons à en poser les limites. Expérimentée sur un petit nombre d'élèves (de 16 à 22), et menée tout à fait empiriquement avec les moyens théoriques et méthodologiques du bord, cette démarche ne prétend à l'évidence, ni à l'exhaustivité ni à la rigueur scientifique.

2 – Les représentations.

2.1) Le " profil " du héros ou les représentations.

Au questionnaire de départ, les élèves (25) ont donné les réponses suivantes (nous n'avons reporté que les éléments les plus fréquemment cités ; pour les questions 7, 8, 10 et 11, nous n'avons pas tenu compte de l'ordre dans lequel les réponses ont été données) :

1. Connaissez-vous Lucky Luke ?

- si oui :
- parce que vous en avez entendu parler
 - parce que vous en avez lu des aventures : 11
 - parce que vous en avez vu des aventures : 16
- (dans ce cas, citez 3 titres que vous avez lus).

2. A quelle époque se déroulent les aventures de Lucky Luke ?

- 19e : 7
- " Western/Farwest " (sic) : 5

3. Dans quel pays vit Lucky Luke ?

- Amérique : 16

4. Quelle est la profession exercée par Lucky Luke ?

- shériff/cow-boy : 11
- chasseur de primes : 4
- mercenaire : 2

5. Savez-vous ce que signifie son nom ?

- Luc le chanceux : 4

6. D'après vous, Lucky Luke a-t-il existé ?

- non : 25

7. Si vous aviez à décrire le visage de Lucky Luke, quels sont les 3 éléments que vous indiqueriez en premier lieu ?

- nez allongé : 20

- cheveux : 16

- visage long et maigre : 10

- bouche : 8

8. Si vous aviez à décrire les vêtements de Lucky Luke, quels sont les 3 éléments que vous indiqueriez en premier lieu ?

- bottes à éperons : 15

- chapeau : 18

- jean : 15

9. Qu'est-ce qui fait la célébrité, la réputation de Lucky Luke ?

- homme qui tire plus vite que son ombre : 10

10. Citez 3 qualités morales de Lucky Luke ?

- gentillesse : 17

- intelligence : 15

- honnêteté : 5

- serviabilité : 5

- courage : 3

11. Voyez-vous des défauts à Lucky Luke ? Si oui, lesquels ?

- pas de défaut : 4

- défauts physiques : 15

- fumeur : 2

12. En lisant les aventures de Lucky Luke, avez-vous repéré des éléments que l'on retrouve dans tous les albums et qui concernent :

– le déroulement de l'histoire :

- état/shériff confie une mission

- obstacles

- victoire in fine : 8

– la fin de l'histoire :

- triomphe et départ du héros : 14

- chanson : 5

- les opposants :
 - Daltons : 17
- les adjuvants :
 - animaux : 9
 - shériff : 5
- autres détails qui vous ont frappé

13. Comment définiriez-vous Lucky Luke ?

14. Qu'appréciez-vous particulièrement dans le personnage de Lucky Luke ?

15. Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans les aventures de Lucky Luke ? (nous reviendrons sur ces dernières questions dans le commentaire).

2.2) Le héros en “ personne ”.

Quantativement et qualitativement, le personnage est mieux renseigné que l'histoire ou la structure du récit (même si la part imputable au questionnaire lui-même est de taille en l'occurrence). Et les réponses des élèves portent principalement sur l'apparence du personnage (les traits physiques, les détails vestimentaires). D'ailleurs, les défauts relevés chez Lucky Luke sont “ physiques ” : la maigreur notamment (Comparé aux Stallone, Schwarzenegger et autres “ musclés ” du cinéma, Lucky Luke ne fait pas le poids !).

Quant aux qualifications psychologiques, les réponses sont plus disparates, plus imprécises (gentil, intelligent), mais elles nous intéressent dans la mesure où elles déterminent les contenus stéréotypés des rôles thématiques à l'oeuvre dans ce type de récit (le gentil vs les méchants).

Il en va de même pour la profession où l'on décèle de nombreuses confusions, liées aux “ connaissances du monde ” qui font ici défaut aux élèves. “ Cow-boy ” est, par extension de sa signification originelle sans doute, assimilé à “ shériff ” (les deux termes ne sont pas sémantiquement hiérarchisés). Que Lucky Luke soit caractérisé comme “ chasseur de primes ” ou “ mercenaire ” montre, par contre, que, si le rôle actantiel de sujet est perçu, les enjeux relatifs à l'objet de la quête (le désintéressement, impliqué par ou impliquant le “ Bien ” vs l'argent connoté négativement) restent indéfinis.

Justifiés à la fois par l'âge des élèves (le niveau " d'abstraction " auquel ils parviennent en fin de 5e reste modeste) et le support, " visuel ", où apparaît le personnage (BD, dessin animé), les réponses concernent - sanctionnent - davantage la personne physique (éprouvée, apparemment comme réelle) que le personnage (en tant qu'être de fiction).

D'où, semble-t-il la prégnance d'un " prototype de héros (qui dans l'esprit des élèves serait " incarné " véritablement par une personnalité réelle, connue - acteur, champion, etc...) ⁽¹¹⁾. Et même si les élèves nient - à juste titre - l'existence de Lucky Luke, le paradoxe ne resterait qu'apparent : c'est peut-être justement parce que Lucky Luke ne correspond pas (ou plus) à leur représentation du héros qu'il ne peut avoir existé ⁽¹²⁾.

2.3) Le héros " homme d'actions ".

Réduisant souvent l'histoire à une succession d'actions (des termes comme " bagarres ", " poursuites ", " péripéties " reviennent assez fréquemment dans les réponses, toujours au pluriel d'ailleurs), dont ils ne perçoivent pas toujours l'enchaînement logique, les élèves valorisent dans le schéma narratif (généralement complexe, il est vrai dans *Lucky Luke*), la **situation finale**. Le questionnaire était, à cet égard, inducteur, certes, néanmoins la situation finale est évoquée 8 fois dans la question relative au déroulement de l'histoire et détaillée dans la question qui lui est spécifiquement consacrée (sont mentionnés le triomphe et le départ du héros - 14 fois -, la fameuse chanson - 5 fois -). Par ailleurs, le " happy end " fait une quasi-unanimité.

La catégorie d'**actants** la plus activée confirme à la fois la centration sur le héros et la valorisation du motif de la " lutte ". Lucky Luke émerge comme **sujet** de missions diversifiées, parfois même typologisées (arrestation, escorte, etc...), se heurtant à des **opposants** (Daltons ou bandits) et secondé par des **adjuvants** (Jolly Jumper, le shériff). Le destinataire (état, shériff) est en revanche peu mentionné.

Le lien entre **programme narratif** ⁽¹³⁾ et **rôle actantiel** est assuré grosso modo, mais de manière assez cohérente cependant sur certains points (sujet → mission → conjonction sujet/objet de la quête). Malgré tout, au vu des réponses et de l'interprétation que l'on peut en faire, les rôles actantiels et thématiques restent disjoints, les élèves attribuant la " réussite " du héros à son rôle thématique de justicier, **indépendamment**, semble-t-il, du programme narratif accompli : " Lucky Luke triomphe parce qu'il est bon..."

2.4) Le héros en question

Les critiques formulées à l'encontre des *Aventures de Lucky Luke* (le personnage et les histoires) concernent précisément les stéréotypes les plus activés au cours de leurs lectures, à savoir :

- la récurrence de certains personnages (les Daltons).
- les *fabulae préfabriquées* ⁽¹⁴⁾, autrement dit les schémas standard d'un genre, "groupes de fables où se répètent toujours les mêmes fonctions dans la même succession". A preuve, ces réflexions : "c'est toujours les mêmes histoires, mais racontées d'une autre façon", "il est toujours vainqueur", "il n'est jamais blessé", "c'est toujours le cow-boy et les voleurs, ça ne change jamais" (c'est nous qui soulignons).
- les croisements de combinaisons génériques ⁽¹⁵⁾, comme le conte merveilleux (cf les animaux qui parlent : Rantanplan, Jolly Jumper) et le western.

Sécurisant d'une certaine manière, en ce qu'il confirme les horizons d'attente du lecteur, le stéréotype crée également une demande de nouveauté. Autrement dit, les élèves sont "mûrs" pour la parodie, mais dans une certaine mesure seulement.

3 – La réception des textes parodiques.

La base hypotextuelle évoquée plus haut se présente sous la forme d'un tableau qui récapitule les réponses au questionnaire préliminaire, affinées au cours de la discussion en classe, et qui se présente comme suit :

ELEMENTS DE L'HISTOIRE	LUCKY LUKE (généralisation)	P1 puis P2 (lecture élève)
époque	19e siècle	
lieu	USA	
nom	Lucky Luke	
caract. physique	grand, maigre, longue mèche noire, long nez, bouche lippue, cou fin, jambes arquées	
vêtements	jean, chemise jaune, foulard rouge, bottes à éperons, chapeau blanc.	
accessoires	ceinturon, pistolet.	
qualités psychologiques	honnête, serviable, aimable, courageux, désintéressé.	
réputation	l'homme qui tire plus vite que son ombre.	
autres caractéristiques	fumeur-ne boit jamais d'alcool (coca-cola)	
situation familiale	célibataire	
domicile	pas de domicile fixe	
profession	"justicier" - attrape les voleurs.	
déroulement de l'histoire	Etat/shériff confie une mission à LL, au cours de laquelle il se heurte à de nombreux obstacles. Il finit toujours par triompher.	
opposants	Dalton, hors-la-loi.	
adjuvants	Jolly Jumper, hommes de loi, Ranatanplan (malgré lui)	
fin de l'histoire	On propose une récompense à LL mais il s'éclipse discrètement avant qu'on ne la lui remette.	
particularités de la dernière vignette	LL s'éloigne à cheval en direction du soleil couchant.	
texte de la dernière vignette	I'am a poor lonesome cow-boy and a long way from home.	

Le protocole de lecture consiste à lire successivement les deux planches de BD et à compléter pour chacune, la seconde partie du tableau.

Pour une présentation plus synthétique de la démarche, la lecture des planches sera restituée dans deux tableaux (T1 pour la première planche, désormais P1) ; T2 pour P2 à deux colonnes : dans la première figurent les processus de transformation parodiques mis en oeuvre en P1, 2 et indiqués succinctement ; nous indiquons, dans la seconde colonne, le nombre de réponses données par les élèves.

3.1) Résultats et commentaires P1.

PROCEDES DE TRANSFORMATION	ANALYSE	REPOSES
transdiégétisation	Epoque = Ø Espace : ferme Dalton Lieu "euphorique" (pancarte/Welcome	USA : 12
transthématisation	LL a le physique d'un Dalton <u>Qualifications psy. :</u> - cupidité - violence HORS LA LOI	Nez : 11 Menton : 4 Moustache : 4 Pas honnête : 8 Méchant : 7 Pas serviable : 5 Intéressé : 4 courageux : 3
transmotivation	<u>situation initiale</u> arrivée dans l'ombre <u>actions</u> - braquage - exercice de la violence <u>situation finale</u> départ : I'm a rich lonesome outlaw <u>sens de l'histoire</u> inversion du héros positif en héros négatif.	citée 1 fois vol : 8 - cité : 15 quête du mal : 7 triomphe du mal : 5 pas de destinataire : 3 RL = destinataire : 2 pas de mission : 5

PLANCHE 1



Cette planche, comme celle qui est reproduite plus loin, est extraite d'un album intitulé *Rocky Luke - Banlieue West*, dessiné par un collectif d'auteurs, publié pour la première fois par Goupil éditeur en 1985 et réédité en 1988 par Vents d'ouest. Nos courriels de décembre 2014 à Vents d'ouest sont restés sans réponse.

Si le cadre historico-géographique de l'hypotexte est inchangé (contexte du western), la transdiégétisation, déterminée par le rôle thématique des personnages (les bons fermiers), apparaît de manière assez subtile dans l'hypertexte : l'espace est donné comme euphorique, type " home, sweet home " (cf le panneau indicateur, le " welcome ", le programme économique affiché d'entrée : " prosperity "). Il s'oppose en cela au motif de la ferme tel qu'il est traité habituellement dans *Lucky Luke* quand il est question des Daltons, à savoir la ferme comme repaire de bandits, lieu de la clandestinité, d'affrontement, et donc espace négatif/ dysphorique.

La transthématisation a joué de manière beaucoup plus nette. Mais là aussi, l'interversion *Lucky Luke/Dalton* a influencé l'identification de *Rocky Luke* comme " héros négatif " semble-t-il. Les élèves interprètent les modifications " psychologiques " en termes très généraux " méchant ", " pas honnête ", " pas serviable ", sans plus de précisions. La disqualification du personnage présenté comme " cupide " (cf " je préfère le blé ", V4) et hyper-violent (les hyperbolisations dues à la présence des deux revolvers, les 5 coups de feu) n'est pas vue. Centrée sur le héros, privilégiant, dans le schéma narratif, la phase d'actions (le vol est mentionné 9 fois), et la situation finale (consacrant le " triomphe du mal ", 9 fois), la lecture de l'hypertexte permet une interprétation globale du programme narratif (" quête du mal ", 7). Cependant la perception de la transmotivation reste quantitativement limitée (un quart de réponses seulement). Certains de ses tenants essentiels sont minoritairement appréhendés. En raison de leur " subtilité " pour certains : le rôle de destinateur tenu par RL (2 fois), ou peut-être de leur évidence. Ainsi le motif de la violence tel qu'il est exprimé au niveau du rôle thématique, de la dynamique actionnelle (cf. outre les points évoqués plus haut : la tête de mort dessinée par la fumée, V7, le cadavre (?) en V8), n'est pas mis en regard de l'hypotexte (où la violence est " atténuée " : sa fonction est défensive ou dissuasive, mais jamais meurtrière).

Effet des medias, où la violence est banalisée, dira-t-on. Certes. Mais la parodie, dans cet exemple précis introduit un " écart " de taille par rapport à la " norme " (la dimension non-violente) qui s'est constituée dans et par l'hypotexte ⁽¹⁶⁾. Or, l'écart n'est pas perçu en tant que tel, et ce, pour deux raisons :

- la parodie se conforme ici aux lois du genre " western "
- elle conforte l'image stéréotypée du héros dont le degré " d'héroïsation " serait quantifié proportionnellement au nombre d'actions violentes - et au degré de violence de ses performances - autrement dit, il ne s'agit plus de justifier l'acte de violence. L'acte en lui-même, quelles que soient ses motivations et finalités, suffit à constituer le héros. Son statut négatif n'est pas perçu comme dégradation du modèle. De ce fait, les intentions pragmatiques de la parodie ne peuvent être interprétées par les élèves.

3.2) Résultats et commentaires P2

PROCEDES DE TRANSFORMATION TRANSDIEGETISATION	ANALYSE	REPOSES
	lieu : France banlieue (milieu urbain) époque : 20°	USA : 11 1988 : 12
TRANSTHEMATISATION	<u>physique pers.</u> calvitie nez camus/rouge <u>vêtement</u> <u>profession</u> gardien de vaches <u>sit. Sociale -</u> <u>sit. familiale</u> père de famille (vs célibat) <u>qual. psy.</u> ivrognerie faiblesse (domination femme/enfants)	2 nez : 3 11 3 0 9 5 2 qual. psy + honnêteté : 3 gentillesse : 2 autres qual. bêtise : 4 fainéantise : 1
TRANSMOTIVATION	"sens" de l'histoire histoires de famille (passivité du héros, incapacité à régler les conflits) niveau interprétatif apologie du célibat	6 0 0
TRANSTYLISATION	niveau de la langue fam. poivrot, bistrot, gueuler, le vieux est bourré comme un pétard langage "branché".	0

PLANCHE 2



Cette planche, comme celle qui est reproduite plus haut, est extraite d'un album intitulé Rocky Luke - Banlieue West, dessiné par un collectif d'auteurs, publié pour la première fois par Goupil éditeur en 1985 et réédité en 1988 par Vents d'ouest. Nos courriels de décembre 2014 à Vents d'ouest sont restés sans réponse.

Les résistances des élèves à la lecture de P2 s'avèrent plus fortes, ainsi qu'en témoignent les réponses. Elles sont quantitativement moins nombreuses ; elles ne renseignent qu'une partie du tableau (transdiégétisation et transthématisation). Trois raisons peuvent expliquer ce phénomène :

- la structure complexe du récit : l'enchâssement, et par conséquent, le double niveau narratif, a perturbé la lecture : ainsi, certains élèves attribuent le galop effréné de la vignette finale à l'ivresse du personnage (manifestée dans le niveau enchâssé)
- la multiplication des transformations : 4 processus sont à l'oeuvre (vs 2 en P1) et leur intrication a sans doute posé aux élèves un problème de décodage et de formulation.
- l'écart creusé entre l'hypo et l'hypertexte : il évacue les repères d'ordre générique et narratif tout en procédant à une dégradation très forte du modèle de héros initial.

Si surprenante soient-elles a priori, les réponses relatives à la transformation du cadre spatial n'en sont pas moins explicables. Le double niveau narratif impliqué par le phénomène d'enchâssement s'est sans doute posé aux élèves en termes de priorité : premier dans l'ordre de la hiérarchie narrative (récit enchâssant), dernier dans l'ordre de la lecture (retour au contexte de l'hypotexte dans la vignette finale), le fait de localiser l'histoire aux USA pourrait ainsi se justifier. En outre, le "déplacement" géographique implique une lecture fondée à la fois sur les connotations et les connaissances du monde (cf la configuration, "pavillon-de-banlieue français"). Il requiert en outre une inférence (la transformation du prénom Jack en Jacques va dans le sens d'une "francisation"). Sans oublier les "brouillages" dus à certains détails (les paroles anglaises de la chanson, un terme comme "walkman"). Par contre, l'actualisation diégétique a été massivement perçue (trois quart des réponses) tant elle était évidente, voire redondante. Là aussi les niveaux d'appréhension du phénomène semblent hiérarchisés, du niveau "référentiel" (mobilier contemporain, vêtements des personnages) au linguistique (la transtylisation impliquée par la transdiégétisation ne sont pas évoqués).

Plus accentuée que dans P1, où elle consistait en une "simple" inversion axiologique du type conversion d'un héros positif en héros négatif, tout en maintenant une figure, un modèle de héros, la transthématisation en P2, nie, déconstruit l'image du héros, en destituant le personnage de tout "attribut exceptionnel" d'une part (le héros devient anti-héros), en le banalisant (type "monsieur tout-le-monde"), en le trivialisant. Et ce mode de dégradation semble provoquer des résistances : des qualifications psychologiques positives invoquées par les élèves (honnêteté : 3, gentillesse : 2) montrent que les élèves hésitent et/ou se refusent à inscrire le personnage dans la perspective axiologique négative marquée par l'hypertexte.

Par ailleurs, la faible proportion de réponses relatives aux qualifications psychologiques négatives (ivrognerie : 5, faiblesse : 2) et au statut social dévalorisé (3) d'une part, l'absence de corrélations marquées entre les qualifications psychologiques et leurs incidences sur le physique du personnage (nez rouge : 3) d'autre part, la disparité des traits actualisés (statut familial : 9 vs autres traits - 2 à 5 réponses) enfin, témoigneraient d'une lecture au premier degré de l'hyper-texte.

En effet, seuls sont activés quelques traits stéréotypés visant à brosser un portrait du " pauvre type " (ce que dit aussi l'hyper-texte en donnant à " pauvre " son sens le plus large). Et la dégradation est peut-être d'autant moins perçue que le type de personnage est proche - tout comme l'est d'une manière générale la situation de P2 - de l'univers social et familial de nos élèves ⁽¹⁷⁾.

Désarçonnée par l'absence du schéma narratif canonique, et plus particulièrement, semble-t-il, par la passivité du personnage (il n'accomplit pas les prouesses susceptibles de le désigner comme " héros "), une majorité d'élèves élude le statut de l'histoire, exception faite de 6 réponses qui font référence à des " histoires de famille ", sans en marquer l'aspect négatif.

Partant, le niveau interprétatif ⁽¹⁸⁾ du récit qui affiche ici sa morale, l'apologie du célibat, n'a pour ainsi dire jamais été pris en compte (1 fois seulement) d'où certains commentaires " erronés " : " le héros zigzague parce qu'il est ivre " ou " il part une fois rétabli " ⁽¹⁹⁾.

Au vu de cette expérience trop limitée à de nombreux égards pour que nous puissions en tirer des conclusions définitives et/ou péremptoires, nous risquons cette remarque : nos élèves auraient été plus réceptifs à des procédures telles que la transdiégétisation et la transthématisation, à condition que celle-ci continue à activer un modèle de héros (ou héros négatif) actif, et que le mode de dégradation n'annule pas les stéréotypes dont la prégnance est manifeste.

4 – Production des textes parodiques.

Pour mémoire, nous rappelons la consigne que nous avons donnée " En modifiant une ou plusieurs des caractéristiques que vous avez déterminées dans le personnage de Lucky Luke ou dans ses aventures, écrivez un récit qui raconte une aventure de ce " nouveau Lucky Luke ", à la manière, par exemple, des *Contes à l'envers*. "

En mettant les élèves en situation d'écriture, notre objectif était, rappelons-le, de déterminer quelles transformations parodiques ils appliquent spontanément et s'il y a divergence ou convergence entre les situations de production et réception. La consigne, là aussi, a pu induire certains comportements dans le traitement du sujet.

Certains dysfonctionnements restent problématiques. Quelle part attribuer à la situation de production de texte parodique en particulier ou à la situation d'écriture en général ? La frontière n'est pas toujours évidente. D'où la nécessité, sans doute, de concevoir des " protocoles " qui permettraient à la fois de pointer des types d'erreurs pour pouvoir les analyser plus finement.

Cela dit, les résultats obtenus ouvrent des perspectives intéressantes : sur la manière dont les élèves se sont représenté la tâche et les stratégies qu'ils ont mises en oeuvre pour l'exécuter : tantôt l'hypotexte est évacué et la parodie consiste en une re-création fictionnelle se conformant aux lois du genre ; tantôt l'hypotexte est convoqué, mais d'une manière si forte que la connivence supposée entre le lecteur et l'auteur dispense celui-ci d'explicitier certains points. La parodie, en tant que réécriture d'un texte, génère alors des énoncés défectueux à mettre en rapport, dans ce cas, avec la production de résumés.

Dans l'écriture parodique interagissent, en outre, 3 " processus " : les transformations particulières à effectuer sur un hypotexte particulier, les " fabulae préfabriquées " que nous avons évoquées plus haut, et enfin, les stéréotypes. Dans quel ordre ? suivant quelle hiérarchie (si toutefois le terme convient), quelles modalités ?

4.1) Les " transformations spontanées "

(nous avons travaillé sur un corpus de 21 copies).

4.1.1.) La transdiégétisation.

Massivement perçue à la lecture de l'hypertexte ; elle est, quantitativement et qualitativement peu utilisée ⁽²⁰⁾.

Le cadre spatial est indéfini (9) ; on peut parfois l'inférer (un personnage entrant dans un saloon, qui se déplace à cheval). Dans 10 copies, il est américain (avec des désignations telles que " Amérique ", " Far west ", " Texas ", le recours à des lieux plus précisément dénommés est rare (4), sans être toujours adapté : " Blackville ", par exemple). Seules, deux copies risquent " l'exotisme " : " Un soir d'été, Lucky Luke se rendit en Afrique avec son cheval Dingo et son chien Rantanplan... Il se

rendit directement dans la jungle ", " ... un petit village d'Espagne où vivait Funny Luke ". Mais les pays n'ont alors d'espagnol ou d'africain que le nom.

Le cadre temporel est mentionné très régulièrement dans les phrases-incipit, sous de formes comme " un jour... " (6) ou " Il était une fois... " (15). Cette dernière formulation a peut-être été induite par la consigne qui donnait l'exemple des *Contes à l'envers*. L'actualisation réalisée est parfois inférable à partir d'éléments lexicaux la plupart du temps (Porsche, Ferrari, moto, armes de guerre diverses).

Comment justifier cette absence de cadre spatio-temporel ? Par la prégnance de l'hypotexte, d'une part : l'obligation de s'y référer oblige les élèves à l'avoir constamment en mémoire et sa présence les dispenserait alors de donner au lecteur le minimum d'informations nécessaires. Ce type d'explication est allégué par M-J. Reichler-Béguelin dans l'analyse d'emplois ambigus d'anaphores :

" ... à l'encodage, on a clairement affaire à un mouvement de deixis : le scripteur réfère à " quelque chose qu'il a en tête ", à un contenu présent à son esprit et qui fait donc partie pour lui de la situation de production du texte. Ce qu'on peut lui reprocher, c'est d'avoir manqué au principe général de coopération qui régit les échanges verbaux en ne veillant pas à ce que le référent soit clairement validé aux yeux de ses destinataires éventuels ". (21)

Une seconde raison tiendrait aux " scénarios situationnels " (22) qui dominent dans les productions : défis au revolver, poursuites entre représentants de la loi et voleurs. Les termes soulignés nous semblent révélateurs des stratégies d'économie mises en oeuvre par les élèves : point n'est besoin de mentionner ce qui semble aller de soi (au regard de l'hypotexte). Les compétence et connivence requises chez le lecteur atteindraient dans ce cas un degré maximal.

4.1.2) La transthématisation.

Exception faite de 4 copies (dont 3 maintiennent le nom propre d'origine, sans aucune modification du rôle thématique et 1 copie dont le héros, dénommé Phil Motors ne fait, outre sa dénomination, l'objet d'aucune précision supplémentaire), la transthématisation affecte à la fois les données physiques et psychologiques (rares sont les copies à ne modifier qu'un seul des traits) du personnage.

Deux grandes tendances émergent :

a) sur le plan syntaxique, les éléments descriptifs se trouvent dans un groupe adjectival constitué de un à trois termes :

“ Il était une fois un petit cow-boy beau qui habitait au Far-west... ”

ou ils font l’objet d’une énumération où s’accumulent les termes dévalorisants :

“ Lucky Luke était trop lent, trop hargneux, méchant, égoïste et pauvre car il perdait tout au jeu ”.

“ Il se nommait Lucky Luke il était d’un abrutisme effrayant, marchait de travers ne savait se servir d’une arme. Son physique était drôlement nul il était grand bossu, tordu, la figure infectée de boutons et de taches grises ”. (la ponctuation est d’origine).

b) sur le plan “ sémantique ”, la transthématisation dégrade le modèle originel. Seules deux copies l’orientent sur un axe “ positif ”, avec, visiblement, le projet de l’améliorer. Les modifications concernent davantage les traits physiques suivant deux “ profils ” : le “ petit gros ” ou le “ grand musclé ”. Les transformations “ psychologiques ” sont quantitativement plus limitées (6) et opèrent de deux manières :

- une inversion axiologique radicale et très générale : le “ bon personnage ” de l’hypotexte devient un “ méchant ”, défini par des qualificatifs d’ordre très “ générique ” : méchant, hargneux...
- la négativisation d’un trait particulier, plus typique qu’individualisant : en l’occurrence, et pour le plus fréquent, la maladresse (6).

Si, dans l’ensemble, le renversement axiologique se montre assez cohérent, nous avons toutefois relevé trois cas intéressants :

1. “ Il était une fois, dans le Texas, un dénommé Luxy Luxy, gras, petit et philanthrope ”.

2. “ ... tout le monde le désapprouvait car il était gros et surtout car c’était un nain mais débrouillard ”.

3. “ Lucky Louche, le tir le plus bigleux et le plus chanceux de l’Ouest...”

La transthématisation ne se fonde ici pas tant sur l’hypotexte que sur un système de valeurs, plus ou moins implicite, auquel le lecteur doit adhérer. Rien ne permet, dans l’exemple 1, de décoder la perspective axiologique dans laquelle se situe l’élève: la connotation négative de gras est neutralisée par “ philanthrope ” (dont l’emploi est d’autant plus surprenant qu’il ne sera pas justifié au cours de la narration). Le phénomène de dégradation n’est interprétable ici qu’au regard des “ canons esthétiques ”, le héros-beau-grand-fort auquel il a été fait allusion dans la première partie.

Dans l'ex. 2, la norme est intra-textuelle : " gros " et " nain " ne sont négatifs que " rétroactivement ", le " mais débrouillard " orientant le personnage sur un axe positif et évacuant la conclusion " il a donc un gros handicap " à laquelle menaient les deux premiers adjectifs.

La démarche est inversée, dans l'ex. 3, où en place du connecteur à valeur oppositive attendu, le " et " " atténue " la valeur axiologique de " bigleux ".

La difficulté à se positionner " axiologiquement " témoignerait alors des difficultés qu'ont les élèves à " s'attaquer " au modèle original, ce que confirmerait alors le mode de transthématisation adopté quasi unanimement. Le renversement axiologique porte davantage sur des traits typicalisants, au détriment de traits individualisants et particuliers au personnage de Lucky Luke, avec, pour effet, la construction d'un personnage type : en l'occurrence un **anti-cow-boy** (23).

4.1.3. La transmotivation.

Réduits, pour la plupart, à un noyau narratif élémentaire, les schémas narratifs font apparaître les motifs suivants (24) : duel (6), poursuite (6), cambriolage (5), kidnapping (1), escorte (1), sauvetage (2).

Déterminés, semble-t-il, par une relative fidélité aux genre et type originaux, ces scénarios situationnels (25) n'ont rien d'étonnant.

Les dysfonctionnements apparaissent une fois mis en rapport acteur et programme narratif.

Dans 6 récits seulement, programme narratif et rôle thématique sont adaptés l'un à l'autre : le sujet échoue dans sa mission par maladresse (3), ivrognerie (1), cupidité (1), pauvreté (1). Dans 3 récits, la réussite du sujet est due au hasard : la balle de revolver ricoche et tue l'adversaire.

Ailleurs, la transformation des actions effectuées par le personnage tient seulement à des ratés ou à des échecs, souvent récupérés in fine, par de véritables coups de force narratifs qui orientent le récit vers une fin heureuse :

1. (Les daltons, capturés péniblement à deux reprises par " La Tortue " se sont échappés...) " Il partit pour la dernière fois à leur poursuite. Il fit un bon plan et il réussit à les attraper. Et enfin il les envoya dans la meilleure prison du Kansas. Et pour la première et la dernière fois, il réussit à attraper les voleurs ".

2. (Lucky Luke se trouve dans la jungle où il a capturé deux chasseurs de panthère noire).

“ Il les traîna jusqu’au village. Le shériff le félicita. “ Mince ”, il se dit. Il oublia de fermer la porte de la prison. Il savait que les voyous le suivirent alors il tendit un piège. Il mit un grand filet au-dessus du tunnel et les voyous passaient et Lucky Luke lâcha le filet ils étaient prisonniers. Lucky Luke les ramena à nouveau dans la ville.

3. (Eckly Lue, réputé pour sa maladresse, défie un malfaiteur).

“ Nos deux concurrents étaient là, ils se regardèrent dans les yeux.

Mais ils eurent tous une **surprise**, car notre Eckly Lue avait dégainé son revolver plus vite qu’un éclair. Eckly Lue emmena les bandits au poste. Le shériff **même** était **surpris** de l’action qu’avait faite Eckly ”.

Les ex. 1 et 2 vont à l’encontre du rôle thématique assigné au personnage et de la logique narrative. Il n’y a pas à proprement parler d’affrontement dans 1 ; en 2 le personnage détient une information qui lui est inaccessible vu le mode de focalisation adopté.

Dans le dernier exemple, en revanche, l’élève multiplie les procédés pour justifier le “ miracle ” : un alinéa (le blanc introduit une sorte de suspense dans le texte), un “ mais ” qui marque une rupture dans le “ continuum événementiel ” (26) assorti d’une rupture actorielle (le “ ils ” est complètement aphorique dans la mesure où il introduit des spectateurs dont la présence n’est attestée ni avant ni après, dans le cours de narration). La disjonction typographique et syntaxique est renforcée par le thème de la surprise. Autant d’effets destinés à prévenir l’étonnement du lecteur.

4.1.3) Conclusion.

Pour en revenir à notre propos initial, il y aurait divergence entre réception et production des textes parodiques. Les transdiégétisation et - thématisation sont plus aisément perçues qu’elles ne sont mises en oeuvre et, selon les apparences, l’écriture parodique serait plutôt centrée sur la transmotivation.

Envisagé sous l’angle de la norme, le phénomène paraît moins paradoxal. Les élèves lisent ce qui facilite la reconnaissance de l’hypotexte - le personnage notamment -, d’où peut-être leurs réticences à en modifier les caractéristiques, surtout quand il s’agit d’un héros qui fonctionne conformément à des représentations solidement ancrées.

Par ailleurs, la transmotivation n'influe que sur l'échec ou la réussite d'actions typiques de ce qui apparaît comme des scénarios situationnels ou des fabulae préfabriquées. Là encore, la norme domine et sa connaissance supposée connue du lecteur permet d'éluder certaines explications.

Qu'elle soit perçue ou produite, la norme - en l'occurrence les règles génériques - joue à différents niveaux, engendre nombre de résistances, mais surtout, semble à l'origine de dysfonctionnements textuels typiques de ce mode d'écriture.

4.2) Cas de dysfonctionnements typiques.

La production de textes parodiques est susceptible, nous semble-t-il, de générer un type d'erreurs qui serait spécifique à cette démarche d'écriture. Nous ne citerons ici que des erreurs récurrentes que nous avons classées de la manière suivante ; selon qu'elles sont dues :

- à des phénomènes d'ancrage de l'hyper- sur l'hypotexte.
- à l'activation de stéréotypes
- à la prégnance du texte - source.

4.2.1) Le problème du nom propre ⁽²⁷⁾.

Le nom propre recouvre dans la parodie, une fonction particulière : il facilite souvent la reconnaissance de l'hypotexte, en même temps qu'il signale sa réécriture. (c'est le cas des titres de bandes dessinées que nous signalons supra). (cf. Istérix, Rocky Luke, Grolarzan...).

Dans notre corpus, le nom propre a subi divers traitements :

- nom propre inchangé et non motivé (8)
- nom propre inchangé et motivé (1).

ex : " Il était une fois un personnage nommé Lucky Luke qui veut dire avoir de la chance mais lui il n'avait jamais de chance tout ce qu'il fait il le rate "

- nom propre modifié et non motivé (6), nous les signalons à titre indicatif par ordre croissant de la lisibilité de l'hypotexte : John, Micky Mac, Bucky Buk, Ecklu Lue, Locky Loke, Luxy Luxy.

- nom propre modifié et motivé (6).

ex : " Phils et sa moto comme son nom le présume..."

"... un vieil homme que tout le monde appelait La Tortue, ils appelaient ainsi parce qu'il était tellement lent qu'il n'arrivait même pas à attraper un chaton "

" (Luc le bête), surnom que lui donnaient les gens de la ville car il était aussi bête que son cheval "

" Il s'appelait Funny Luke parce qu'il était très humoriste "

De l'un à l'autre de ces cas, l'hypotexte perd en lisibilité ce que le texte gagne en cohérence. Seule manifestation de l'hypotexte bien souvent, le nom propre, dans les deux premières séries, perturbe le décodage du texte dans la mesure où le rôle thématique du personnage ne se conforme pas à l'horizon d'attente du lecteur.

Dans les deux dernières séries, par contre, si la motivation du nom reste parfois sans incidence sur la diégèse (le personnage n'est " laid " ou " drôle " qu'au niveau du signifiant du nom), le rapport entre rôle thématique et dénomination s'affirme, au risque de masquer, à des degrés divers, l'hypotexte.

4.2.2) Le stéréotype, du début...

Les phrases-incipit, dans 15 copies, commencent par la formule " Il était une fois... " et fonctionnent, sur le plan informatif de la même manière, que nous schématisons ainsi :

Il était une fois (un homme + nom propre + (motivation, nom propre) + (qual. psy.)
(un cow-boy

(les termes entre parenthèses indiquent que les éléments ne sont pas systématiquement donnés).

ex : " Il était une fois un pauvre cow-boy solitaire très loin de chez lui... "
" Il était une fois un héros de western, Micky Mac... "
" Il était une fois au Kansas un détective privé nommé Lucky Luke ... "

Le fait, pour être réitéré, appelle commentaire. La part imputable à la consigne est sans nul doute importante. Mais l'emploi d'une " formule créatrice de monde " (28) est d'autant plus intéressante qu'elle inaugure un récit censé afficher sa vocation de réécriture, de re-création. Plus qu'un indice de fictionnalité, elle serait à interpréter comme revendication, appropriation de sa fiction par le scripteur ?

Il est à signaler par ailleurs, que les textes ainsi inaugurés dérogent à la règle de " non-contradiction " (29) :

" Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macro-structurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence ".

Il y a, dans notre corpus, une contradiction entre les représentations que le lecteur est amené à se faire du monde d'après ce qu'il est amené à en interpréter et le monde tel qu'il est posé. Elle réside notamment dans l'écart entre le monde du conte merveilleux et celui du western. D'où l'effet de mixité générique qui s'ensuit.

Si rapides, dans le texte, soient les stratégies de récupération, par le biais d'un désignateur à fonction, de marquage typologique, comme cow-boy, détective, par exemple, l'ancrage générique peut s'avérer plus "flottant" parfois quand la désignation recourt à l'hyperonyme (un homme, un personnage, etc...).

4.2.3) ... à la fin

Les phrases terminales, elles aussi, activent divers stéréotypes qui s'interprètent au vu de modèles différents :

— avec le motif du "départ du héros", elles se conforment à l'hypotexte :

ex : " Le pauvre homme s'en alla en prononçant **toujours** les mêmes paroles : " Je suis un pauvre cow-boy solitaire loin de chez lui " (l'adverbe " toujours " renvoie directement au texte original).

— avec la " promotion sociale ", plus ou moins justifiée, du héros, elles manifestent la prégnance du schéma narratif canonique, au détriment, bien souvent, de la logique narrative (cf les réussites " hasardeuses " évoquées plus haut).

ex : " C'est ainsi qu'il devint shériff de Calwas city ".

" Tous les habitants, voyant cela, voulurent qu'il devînt schériff. Le jeune homme accepta ".

D'autres adoptent une démarche justificatrice qui tend à expliquer la procédure de baptême du personnage de l'hypotexte :

ex : " Ils lachèrent les sacs d'argent et levèrent les mains et c'est ainsi qu'on appela Luc " Lucky Luke " ".

Suivant le mode de découpage propre aux séries, la fin est, dans d'autres cas " ouverte " :

ex : " Puis Lucky Luke repartit pour **une autre aventure** ".

" Lucky Luke sortit du bar, monta à selle et s'envola pour **une nouvelle aventure** ".

" Et notre héros continua sa route vers une autre aventure pleine d'actions et de suspense ".

Autant d'exemples où les termes soulignés revêtent, par leur présupposé, un caractère méta-narratif : " le texte que vous venez de lire était une aventure ".

Alors qu'il n'est ni requis, ni justifié par le contexte, le " happy end " clôt la majorité des récits, au mépris, bien souvent, de toute vraisemblance. Et en ce sens, il révèle la difficulté qu'ont les élèves à les délimiter, à montrer leur autonomie.

4.2.4) Des aphorismes ?

Soient les énoncés suivants, relevés parmi beaucoup d'autres du même type :

- a) Dans l'Ouest vivait un cow-boy solitaire.
- b) Il arriva enfin à Daisy Town. Il alla directement **au** saloon.
- c) Un jour, il arriva avec son cheval... Ce jour-là, il y avait un cambriolage à **la** banque.
- d) Il tomba dans un abreuvoir et resta à l'intérieur jusqu'à ce que **le** shériff vint l'aider.
- e) Quand les malfaiteurs virent le physique du cow-boy, ils hurlèrent de rire (suit la description du cow-boy). **Le** combat était fixé pour le lendemain.

Apparemment " fautifs " dans la mesure où l'emploi du déterminant défini manifeste un rappel d'information qui ne se trouve pas validé par le contexte, ces exemples sont à resituer dans la perspective ouverte par M-J. Reichler-Béguelin qui rappelle " le rôle fondamental joué, dans les interactions verbales, par ce qu'on a nommé fonds commun, encyclopédie, représentations discursives... autrement dit l'ensemble des savoirs partagés par les interlocuteurs. " (30) et qui dit également : " Si l'on choisit, en revanche, de traiter l'anaphore comme un rappel d'information censée incluse dans le savoir partagé par les partenaires de l'interlocution, on se donne également les moyens de décrire aussi bien les procédures d'encodage que celles du décodage. " (31).

La production de ces énoncés " aphoriques " peut s'expliquer d'abord par la situation d'écriture qui oblige les élèves à se référer constamment à l'hypotexte. Et elle n'est pas non plus sans analogie avec les cas décrits par M-J. Reichler-Béguelin : " Par exemple, si l'on propose à des élèves de rédiger à partir d'images ou de bandes dessinées, il faut s'attendre à des renvois deictiques, à un référent iconique qu'ils n'auront pas jugé utile de médiatiser par le biais du contexte verbal. " (32).

L'exemple A, à cet égard, est tout à fait typique, B et C nécessiteraient en plus un raisonnement de type inférentiel " si l'on se trouve dans une cité américaine, alors il y a un saloon/shériff."

Cas d'**anaphore associative**, " fondée dans une communauté quelconque sur un savoir partagé relatif aux rapports de type méreologique et métonymique qui existent entre les réalités dénotées " (33).

Le combat dans l'exemple E, émerge comme constituant final d'un script⁽³⁴⁾ - le duel - dont les règles sont également prédéterminées par le genre de l'hypotexte : la rencontre du héros et de ses adversaires, provocation, duel. L'inférence est ici plus coûteuse, mais pas impossible.

D'une manière générale, le nombre relativement élevé d'aphorismes de ce genre de copies manifeste le poids du texte-source d'une part, et du genre qu'il convoque de manière plus ou moins implicite, de l'autre. Et ce qui apparaît au prime abord comme un problème de contextualisation serait alors à interpréter comme l'effet d'un principe d'économie, intuitivement appliqué, (dé)-régulant l'apport d'informations (supposées connues du lecteur, et par conséquent non divulguées) et les phénomènes de mise en texte y afférant.

La parodie pose, et de manière cruciale, le principe de la coopération. Manifestement, les élèves tablent trop sur les compétences intertextuelles, typologiques et génériques du lecteur pour ne pas l'exposer à des calculs interprétatifs trop coûteux.

4.2.5) Négation.

Dans une copie, le personnage est décrit comme suit :

“ Il avait une barbe et il était petit et gros. Il n'avait ni éperons ni chapeau ”.

La négation introduit un dysfonctionnement dans la séquence descriptive. Sauf parti pris par l'auteur (le texte de Queneau intitulé “ Négativités ” dans *Exercices de style*, par exemple) ou intention stylistique déclarée (la négation est suivie, souvent d'un **mais** à valeur rectificative, comme dans cet exemple : “ Scarlett O'hara n'était pas d'une beauté classique, mais les hommes ne s'en apercevaient guère quant, à l'exemple des jumeaux Tarleton, ils étaient captifs de son charme.”⁽³⁵⁾), la description a pour vocation première de prédiquer, sur le mode de l'assertion, un certain nombre de qualités-propriétés de l'objet décrit. Or, l'énoncé descriptif n'a ici pas lieu d'être en soi. Sa fonction consiste davantage à nier le modèle de référence qu'à construire un modèle hypertextuel. (L'exemple est d'autant plus intéressant qu'il est l'une des deux seules manifestations de l'hypotexte, la seconde consistant à mentionner le nom des Daltons).

Le texte de l'élève révèle l'un des processus, aussi, “ rudimentaire ” soit-il, mis en oeuvre dans l'écriture parodique, et qui, peut-être, lui serait particulier, à savoir un travail de “ déconstruction ”, préalable et nécessaire, effectué par le scripteur (susceptible même, comme c'est le cas ici, d'achopper à certaines représentations). En même temps, il témoigne d'une représentation, inhérente, celle-ci, à la tâche :

la parodie comme “ négatif ” (au sens photographique du terme) de l'hypotexte (si ce n'est l'application de la consigne au pied de la lettre, la référence aux *Contes à l'envers* induisant une inversion au sens le plus strict du mot).

5 – Conclusion

Cette observation aura confirmé notre hypothèse de départ. Les élèves sont sensibles aux transformations affectant le cadre spatio-temporel de l'histoire et le rôle thématique du héros, à condition que soit opérée une inversion axiologique radicale sur le modèle initial. Encore faudrait-il vérifier cette hypothèse sur un échantillon plus large (nombre d'élèves, tranche d'âge plus étendue) de manière moins inductrice (c'est à dire sans sérier, sans systématiser les points privilégiés par la parodie) et en prenant comme hypotexte un texte écrit (mais relevant d'un fonds culturel commun : les contes de Perrault, les fables de La Fontaine, pour citer les grands classiques).

La prégnance des représentations est apparue de manière déterminante, difficile à évaluer, prêtant plus souvent à des spéculations qu'à des explications. Toujours est-il que se dégage une tendance “ Touche pas à mon héros ”, même si Lucky Luke n'est pas, à cet égard, le plus représentatif aux yeux de nos élèves (et pour des raisons qui tiennent sans doute aussi au milieu social “ défavorisé ” dont ils sont, en grande majorité, issus).

Plus intéressante est l'ambiguïté d'une attitude unanimement manifeste dans la classe, consistant à critiquer les lois de la série, à dénoncer des stéréotypes, sans réellement parvenir à aboutir cette démarche “ distanciée ” dans la production des textes parodiques. Installant la lecture dans le confort (de la reconnaissance, du “ terrain connu ”) autant que dans le risque (de la répétitivité), créant une demande de nouveauté qui n'ose s'assumer à l'écrit, la parodie renvoie à l'enseignant le problème de la norme (scolaire, culturelle). En termes de “ rentabilité ” pédagogique, l'entrée par les lectures pratiquées par les élèves semble un préalable, autrement plus productif que le “ forcing culturel ”⁽³⁶⁾.

Concernant l'articulation lecture/écriture de la parodie, la divergence entre les deux pratiques est très nette : les élèves lisent (la transdiégétisation, et partiellement la transthématisation) ce qu'ils n'écrivent pas. Plus paradoxalement encore, ils “ attaquent ” la parodie par l'angle qui opère sur le texte les bouleversements les plus radicaux, les plus fondamentaux : la transvalorisation. D'où la nécessité, peut-être, d'échelonner les approches de la parodie en prenant, comme point de départ, des textes où les transformations sont limitées, ponctuelles, et ainsi plus à même d'être cernées par les élèves⁽³⁷⁾.

Le recours, l'utilisation à/de l'hypotexte semble également différer selon la situation. Si la réception oblige la prise en compte de l'hypotexte dans chacun de ses constituants, en situation de production, les élèves s'attacheraient davantage au genre de l'hypotexte et aux stéréotypes qu'il génère : c'est le western qui est parodié plus qu'une aventure de Luky Luke (mais peut-être notre consigne a-t-elle pêché par manque de précision).

Nous terminerons enfin en formulant une hypothèse relative aux dysfonctionnements observés dans les textes parodiques des élèves. Les productions écrites à partir d'un texte source, comme la parodie, le résumé, les extraits de quatrième de couverture ⁽³⁸⁾ occasionneraient un type d'erreurs spécifiques à ces conditions d'écriture et qui touchent :

- à la référenciation, d'une manière générale, ainsi qu'en témoignent l'usage des pronoms personnels ou des descriptions définies incomplètes dont l'antécédent ou le référent se situe dans le texte source.
- à l'évaluation des connaissances supposées connues du lecteur ⁽³⁹⁾. (Les élèves " oublient " que le lecteur n'est pas censé avoir lu le texte source pour le résumé, le livre, pour l'extrait de quatrième de couverture). Le problème est d'autant plus délicat pour la parodie que le savoir partagé est aussi, voire primordialement, d'ordre culturel.

NOTES

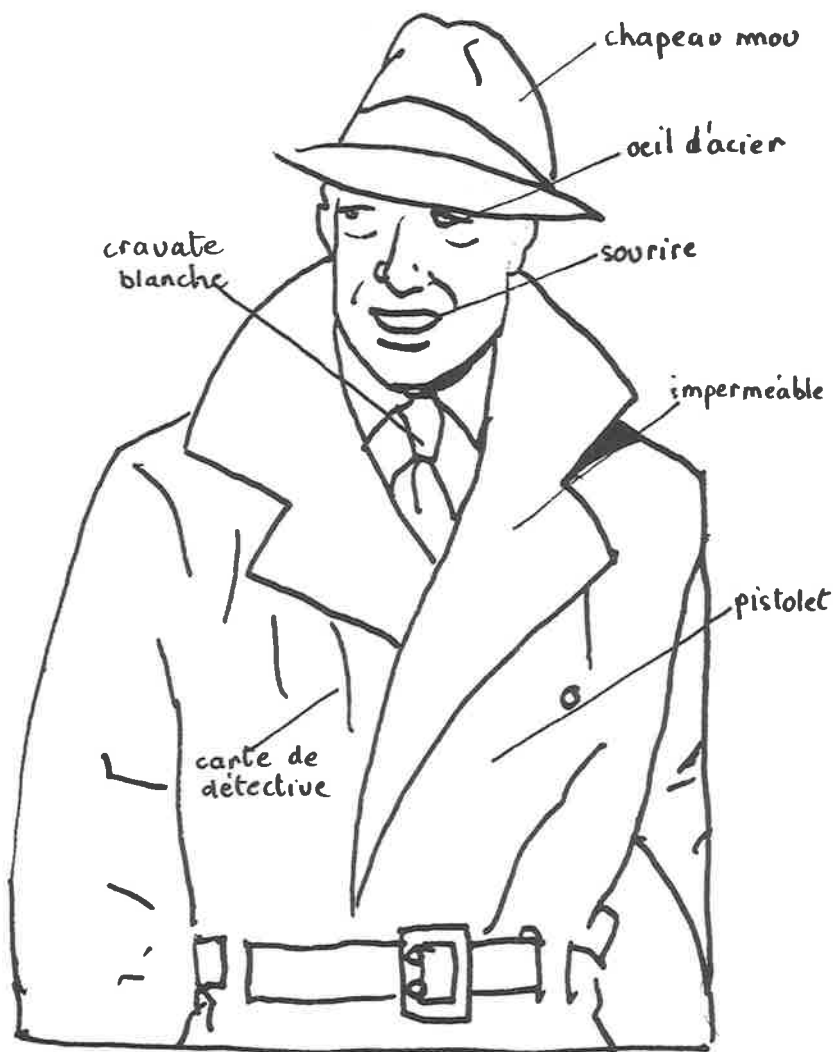
- (1) Nous renvoyons au numéro 42 de *Pratiques, L'écriture-imitation*, notamment à l'article de A. Petitjean, "Pastiche et Parodie, enjeux théoriques et pédagogiques".
- (2) "toute relation unissant un texte B (que j'appellerai hypertexte) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire." G. Genette, *Palimpsestes*, Seuil 1982, pp 11-12, cité par Petitjean.
- (3) A. Petitjean, op. cit. p. 16.
- (4) A. Petitjean souligne la spécificité de ce type d'écriture, lire la p. 9.
- (5) A. Petitjean, op. cit. pp. 13-14. Nous reprenons la classification telle qu'il la donne et ordonne, c'est à dire suivant "l'ordre croissant des bouleversements provoqués par les transformations".
- (6) G. Genette, op. cit. p. 393.
- (7) Goupil éditeur, 1985. Dans la même optique, nous signalons *Boston, la ballade des baffes*, et *Les invraisemblables aventures d'Istérix*, Editions Vent d'Ouest, 1988.
- (8) "En pratique, la plupart des parodies sont "en dégradation du modèle initial", A. Petitjean, op. cit. p. 14.
- (9) en l'occurrence, une classe de 5e, au courant du mois de mai. Quelques textes parodiques avaient été proposés aux élèves en début d'année scolaire : Le genre d'accident bête, in *Rubrique-à-brac*, t. 5, Dargaud 1979, Le savetier et le financier, in *Rubrique-à-brac*, t. 1, 1970, de M. Gotlib, Le petit chaperon bleu marine, La belle aux doigts bruyants, in *Contes à l'envers*, de Dumas et Moissard, Renard-poche, Ecole des loisirs, 1977. La lecture portait alors sur le schéma narratif : l'accent avait été mis alors sur les constantes entre hypo et hypertexte.
- (10) A. Petitjean, op. cit. p. 10.
- (11) Nous renvoyons à un article d'Y. Reuter, *Pratiques*, n° 60, décembre 1988, qui définit ainsi les héros de la paralittérature " ... quasi-immortels, tout-puissants, dotés d'une séduction extraordinaire, incarnant des désirs inconscients issus de l'enfance..." p. 8.
- (12) Des personnages dits référentiels (autrement dit, "historiques, mythologiques ou sociaux qui servent d'ancrage référentiel au texte" cf P. Hamon in *Poétique du récit*, Points/Seuil 1977, dans *Pour un statut sémiologique du personnage*, p. 122) figurent parfois dans les aventures de L.L. leur authenticité est attestée par des documents (écrits historiquement datés, photographies) placés au début ou à la fin de l'album (cf *Le Juge, Calamity Jane*).
- (13) Le programme narratif est le faire exercé par le sujet pour aboutir à l'état de conjonction (ou de disjonction) avec l'objet. N. Everaert-Desmedt, *Sémiotique du récit*, p. 47, De Boeck/Université, Prisme Méthode 8, 1988.
- (14) cf. U. Eco, *Lector in fabula*, p. 106, Figures/Grasset, 1985.
- (15) cf. Y. Reuter, art. cit. p. 8 "Le genre appelle des personnages, les personnages renvoient au genre. Le lecteur (ou le spectateur) se reconnaît ainsi dans des combinaisons génériques qui excluent - sauf transgression revendiquée - certains croisements (la fée et la mafia...)"
- (16) Les aventures de LL constituent déjà une norme par rapport à la norme du genre "western". Dans les BD "classiques" - Tintin, Ric Hochet, etc... - la non-violence légitime le "héros positif" et sert de critère thématique pour distinguer héros positif et négatif. Le déplacement opéré actuellement dans le système de valeurs est intéressant...
- (17) Certains élèves qui avaient vu, à l'époque, le film d'E. Chatilliez intitulé "La vie est un long fleuve tranquille" où la famille Groseille n'est pas sans évoquer celle de la P2, n'en n'ont pas du tout apprécié le comique.

- (18) Nous renvoyons à l'article de C. Masseron " Un genre didactique et narratif : la fable " dans *Pratiques* n° 59, septembre 1988 pp. 19 à 35. Cf notamment les PP. 24-25 où reprenant les analyses de S. Suleiman, elle définit ainsi la fable qui, en tant que récit exemplaire, " se caractérise par le fait qu'une histoire racontée manifeste des intentions de signification univoque - elle enseigne une doctrine ou une vérité générale - ... " Le sens ainsi dégagé de l'histoire relèverait du niveau interprétatif.
- (19) Le texte tournerait aussi en dérision la vocation au célibat, voire le caractère complètement asexué des héros de la BD classique comme Tintin et alii voire même des héros populaires de certains feuilletons TV.
- (20) Les chiffres indiqués dans les pages suivantes renvoient au nombre de copies concernées par le propos.
- (21) *Pratiques* n° 57, mars 88 " Anaphores, cataphores et mémoire discursive ", p. 15 à 43. Nous renvoyons également à son article intitulé " Norme et textualité " in *La langue française est-elle gouvernable ?* Schoeni, Bronckart, Perrenoud., Delachaux et Niestlé, 1988, ainsi qu'à *Ecrire en français*, Delachaux et Niestlé, 1988, notamment aux chapitres 3 et 4.
- (22) Eco, op. cit. p. 106.
- (23) On peut également supposer ici une stratégie de " facilitation " : la construction d'un type qui semble réduire et généraliser les sèmes serait plus abordable que celle du personnage où il s'agit d'accumuler et de combiner certains sèmes. Mais, ce n'est là qu'une hypothèse.
- (24) " Un motif (ou configuration) est un ensemble organisé de figures, que l'on rencontre habituellement quand il est question de tel ou tel type d'événement, dans un genre textuel donné, ou, de façon plus générale, à travers une culture ". (Nicole Everaert-Desmedt, op. cit. pp. 68-69).
- (25) Eco, op. cit. p. 106.
- (26) cf. M. Fayol, " Les connecteurs dans les récits écrits ", in *Pratiques* n° 49, mars 86, p. 109 et sq. M. Fayol montre aussi que MAIS signale " la présence ou la survenue d'un obstacle dont la seule mention pourrait suffire mais qui se trouve de fait accentué ".
- (27) Pour les problèmes de nom propre, du repérage du personnage dans un texte, nous renvoyons à l'article de M. Laparra " Le repérage initial des personnages ", *Pratiques* n° 60, décembre 1988, pp. 59 à 73, voir aussi dans le même numéro, l'article de M. Charolles, qui traite des problèmes de la dénomination, pp. 75 à 97.
- (28) cf. M. Charolles, " Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ", *Langue française*, n° 38, mai 1979, p. 27.
- (29) cf. M. Charolles, art. cit. p. 22.
- (30) cf. M.J. Reichler-Béguelin, *Norme et textualité*, p. 188.
- (31) M.J. Reichler-Béguelin, *Pratiques* n° 57, p. 19.
- (32) M.J. Reichler-Béguelin, art. cit. p. 24.
- (33) M.J. Reichler-Béguelin, art. cit. p. 19.
- (34) " On parle de " script " lorsqu'une séquence événementielle présente un caractère stéréotypé. Par exemple des actions telles que manger, prendre le train, faire un achat, etc... constituent des entités comportant chacune une série d'actions conventionnelles dont l'ordre est fixé. Ces entités sont stockées en bloc dans notre mémoire ". F. Revaz, *Pratiques* n° 56, décembre 87, p. 24.
- (35) Incipit de *Autant en emporte le vent*, M. Mitchell.
- (36) Cf. les numéros de *Pratiques* consacrés aux paralittératures, les n°s 50, juin 86 et 54, juin 87 ; cf. également l'article de J.M. Privat " Lire : une pratique socio-culturelle ", dans *Pratiques* n° 52, décembre 1986.

(37) Nous renvoyons aux abondantes références bibliographiques données par A. Petitjean, dans *Pratiques* n° 42. A titre indicatif, et de manière non exhaustive, nous signalons quelques titres qui illustreraient les grandes transformations parodiques : **transdiégétisation** : *Le Chat botté*, T. Ross, Folio Benjamin, n° 42, *Le petit chaperon rouge*, T. Ross, Folio Benjamin, n° 32, *Rubrique-à-Brac* n° 1, p. 28-29 (actualisation de la fable Le savetier et financier), p. 70-71 “ Encore ce bon La Fontaine (La cigale et la fourmi), de Gotlib, **transtylisation** : Le vilain petit canard, *Rubrique-à-Brac*, tome 5, p. 18-19, **transmotivation** : Les héros légendaires (Grolarzan), *Rubrique-à-brac*, tome 5, p. 4-5. Voir aussi les propositions de Gianni Rodari dans *Grammaire de l'imagination*, Ed. Messidor, 1979.

(38) cf. la remarque d'Y. Reuter à propos des transformations qui affectent les extraits de quatrième de couverture, dans *Pratiques* n° 48, décembre 85, p. 67. “ L'extrait reconstruit son monde, sa cohérence. Cela entraîne des réflexions non seulement sur l'auto-suffisance de l'extrait, mais aussi du résumé pour lequel on retrouve de tels procédés. Il nous semble que l'école, posant les problèmes dans sa stratégie d'enseignement, essentiellement au niveau des rapports entre texte d'origine/texte résumé contribue à un “ piègeage ” des élèves-scripteurs qui se font souvent sanctionner sur des faits relevant de la cohérence interne de leurs productions, fautive en partie, parce que l'intertexte présent dans leur tête, ne leur a pas permis de produire aussi pour leur résumé une lecture indépendante ”.

(39) Nous recommandons tout particulièrement la lecture du chapitre 3 de *Ecrire en français* de M.J. Reichler-Béguelin qui propose à cet effet une série d'exercices ouvrant des perspectives tout à fait intéressantes.



Le détective .(modèle).