

AUTOUR DE L'USAGE DE LA LITTÉRATURE JEUNESSE EN CLASSE : LE DÉBAT N'EST PAS CLOS !

Du point de vue des auteurs dont certains pensent qu'il faut continuer à simplement faire se rencontrer les enfants et leur livre. Qu'une magie inhérente au livre, à son esthétique opérera et induira chez les enfants ce goût par tous (les prescripteurs) secrètement attendu et recherché. Malraux n'est pas loin qui disait : « Faites rencontrer le Beau à l'homme, il saura le reconnaître. » L'histoire humaine dément même les plus grands !

Du point de vue des enseignants dont certains considèrent l'existence dans les classes et les BCD des livres de littérature jeunesse comme un supplément d'âme, une rencontre occasionnelle pour le plaisir qui ne saurait détourner du vrai travail d'apprentissage, sur des manuels.

Nous livrons ici des extraits d'un livre...

Un livre qui se proposait de montrer comment un enseignement de la lecture peut se conduire avec des enfants de cycle 2 sur un album complet, complexe. L'illustration pas à pas d'un rapport de recherche publié par l'AFL et l'INRP intitulé « la leçon de lecture au cycle 2 : lectures de leçons » (2000)

Un livre qui ne connaîtra d'autre avenir que le pilon pour ne pas avoir été autorisé à vivre sa vie d'ouvrage pédagogique : l'auteur du livre qui avait servi de support aux enseignants en recherche pédagogique s'y est opposé. Sa volonté sera respectée. Cependant avec cette malheureuse aventure, nous sentons la nécessité de mieux faire comprendre les intentions et la nécessité contenues dans ce dépassement d'un usage agréable, distrayant, luxueux des textes littéraires qui sont destinés aux enfants. Certes, nous continuons à organiser ces rencontres avec les enfants mais cela ne pourra suffire à réduire les écarts de réception entre

enfants de classes sociales et d'origine culturelle différentes. Travailler sur les textes comme objet d'étude c'est vouloir faire entrer tous les enfants dans un rapport expert à l'écrit et lutter par le haut contre les écarts que les environnements familiaux notamment se chargeront de creuser au quotidien.

Un livre qui cherchait à construire avec les enseignants les garde-fous du quotidien pour ne pas tomber dans un travail exclusivement technique qui ferait méconnaître aux enfants les rapports multiples et complexes qu'entretient le livre avec les mondes économiques, sociaux, idéologiques, esthétiques...

Un livre qui en fera germer un autre, élaboré avec May Angeli auteur de « Dis-moi » (éd. du Sorbier) qui considère qu'une fois son travail d'écriture et de composition réalisé, une fois fabriqué et mis sur le marché des lecteurs, le livre vit sa vie... en famille, en bibliothèque municipale, dans les cours de récréation, dans les classes. Loin du regard de son auteur...

apprendre à lire avec des albums, l'idée fait recettes

L'idée qu'on apprend à lire sur des textes fait en effet son chemin et les techniques d'investigation des textes progressent.

La production éditoriale chemine elle aussi, offrant chaque année quelques beaux ouvrages qui valent la peine qu'on s'y arrête.

Pour l'enseignant, il s'agit de savoir dégager des œuvres denses en rapport avec les apprentissages de ses élèves.

Pour les élèves, il s'agit d'aiguiser ensemble leurs lectures sans briser l'originalité des rencontres intimes avec les textes.

Dans les classes, des enseignants et des élèves apprennent ainsi mutuellement à devenir des goûteurs d'écritures sans cesser d'être des amateurs de livres.

C'est difficile car l'étude a des effets asséchants.

Ces lecteurs partent donc des effets d'un texte, en étudiant quelques ressorts dans l'espoir d'intensifier son attrait, de

se laisser aller à la beauté d'une écriture, d'entrer dans ce qu'elle provoque à l'instant où ça se passe.

Nous ne prétendons pas y arriver complètement mais nous essayons de ne pas détourner un travail d'auteur, ne pas l'utiliser comme simple prétexte à des activités sur la langue coupées des raisons de lire et d'aimer lire.

pourquoi ne pas rester au plaisir des histoires ?

Faire entrer les albums en classe pour enseigner la littérature fait grincer quelques dents : les manuels ne sont-ils pas mieux programmés pour l'apprentissage, l'étude ne risque-t-elle pas de déflorer le mystère des émotions ? Égarer l'enfant dans un cas, le détourner dans un autre, l'introduction des albums en classe n'est pas sans réticence.

Nous avons demandé à Christian Lombardini, inspecteur professeur à Tahiti de répondre à quelques questions lui qui, nous l'avions lu, craignait que l'étude du fonctionnement des textes ne fut nuisible à l'acquisition d'une compétence culturelle de lecteur.¹

● La lecture s'achève, agréable. Pourquoi, en plus, vouloir détailler, fixer les impressions ?

Montrer un livre (présenter), le faire parcourir du début à la fin (lire), demander des impressions générales (discuter) est une situation scolaire fréquente de lecture. Elle reproduit peu ou prou la lecture ordinaire des adultes : choisir un livre ou un journal, le lire, échanger à son propos. Ces discussions informelles sont le prétexte à des digressions rapides ayant un rapport de plus en plus éloigné avec ce qui est écrit, rapport étroit avec l'affirmation d'opinions, d'arguments, de goûts personnels. Cette lecture «café du commerce» (y compris dans les émissions littéraires) est légitime - on lit comme on veut, comme on peut. À l'école, la situation me paraît autre : il s'agit d'apprendre à chercher les significations. «*L'étude détaillée*» est un moyen de cet apprentissage qui pose le texte comme un objet pouvant cacher le/du sens et le lecteur comme quelqu'un qui le cherche. Pour autant, «*une étude détaillée*» ne me paraît pas une étude *dans le détail* (exhaustive). Ce serait plutôt une étude de détails (d'indices) qui permettent, par touches et

liens simultanés, de faire émerger le sens aussi bien du noir que du blanc de la page. En situation d'apprentissage, le lecteur ne s'éloigne donc pas du texte, il y est maintenu ; il ne reste pas à sa porte, il y entre (lors d'échanges à propos de ce qu'il a remarqué). Il découvre un parcours en tissant de détail en détail les mailles de l'essentiel.

● Lire, parler, lire... Pourquoi à la régularité de l'action joindre la rigueur de l'exercice ?

La fréquentation régulière, les échanges organisés, rigoureux sont nécessaires pour dépasser le stade de la fascination, aller vers celui de la compréhension. Se contenter de cette situation c'est laisser croire que lire est une sorte d'opération immuable, collective, qui s'ouvre sur le plaisir éventuel d'une découverte et se clôt inmanquablement par des comptes à rendre. On atteint alors un point où les moyens pédagogiques sont intégrés par le lecteur novice comme la pratique elle-même. Imaginons, par analogie, le professeur de lettres qui ne pourrait plus lire un roman sans s'empêcher de souligner, prendre des notes, analyser. Il y a un risque de confusion entre lire et se regarder lire (activité scolaire qui dure environ quinze ans), entre partager ce qu'on lit et se retrouver régulièrement sommé de se justifier de sa lecture. Organiser la fréquentation et les échanges à propos d'albums, c'est en faire des instruments d'enseignement de la compréhension avec tous les risques de réductionnisme que cela comporte. Il faut alors accepter qu'à certains moments, les enfants se nourrissent, sans médiation, du contenu de certains albums et que par ailleurs formés à l'échange, ils en viennent eux-mêmes, si besoin est, à le susciter : apprendre à lire devrait aussi se penser comme une inversion du sens habituel de la demande. Il me semble qu'on touche là au fait de savoir si on peut apprendre à lire uniquement dans des séances de lecture, si on peut tout y apprendre, en particulier la liberté de lire.

● Ce que porte le livre sans le dire, l'activité formelle peut-elle, par l'inventaire, l'altérer ?

Si un livre fonctionne comme «*un univers saturé de phénomènes signifiants*», le sens s'atteint-il par le recensement *a priori* de tous les éléments susceptibles d'être signifiants ?

¹ LOMBARDINI C., *La lecture est-elle soluble dans le schéma narratif ?*, Les Cahiers Pédagogiques n°380, Janvier 2000
Voir aussi son article dans *Enseigner à lire : entre dérives et courants, regards sur la didactisation d'une pratique culturelle.*, A.L. n°71, sept.2000, p.17

Une orientation formaliste répandue consiste à faire relever des formes données comme des indices d'évidence constitutifs de telle ou telle signification. Il faut, par exemple, trouver les mots désignant un personnage pour en dresser le portrait ou, ce qui revient au même, repérer ce qui montre qu'un personnage possède telle caractéristique. En posant le problème à l'endroit - en l'occurrence lire pour comprendre les motivations, l'aspect d'un personnage - le lecteur est en meilleure position pour parler de l'intérêt du texte et pour cela fonder ses dires sur des éléments concrets. Ceux-ci acquièrent, *alors seulement*, une valeur d'indice : ils prennent forme, l'activité de lecture les formalise. «*Ce que porte le livre sans le dire*» n'est pas à rechercher dans tout même si tout peut être porteur de signification. Le formalisme naît ici de ce que, sans véritable «horizon d'attente», sans problème de sens à résoudre, on applique des modèles ou des procédures hors de propos. Ainsi, le schéma narratif classique aide à bien résumer l'histoire des *Trois petits cochons* dans sa version cruelle. Mais, ne pas soumettre à discussion «*Le petit cochon vécut ensuite heureux et tranquille sans le loup et sans ses frères.*», c'est occulter l'égoïsme du personnage et donc ne pas faire de l'expression «*sans ses frères*» un indice de cet égoïsme et de l'intention des auteurs, qui peut nécessiter un retour complet sur l'histoire. Dans *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*,² il est aisé de repérer que l'histoire est racontée du point de vue du loup. Pour autant, ce n'est pas forcément «*atteindre ce que porte le livre [sinon] sans le dire*», du moins à demi-mots, c'est-à-dire comprendre le trouble que veulent créer les auteurs chez les jeunes lecteurs (Est-ce normal pour un loup de manger des cochons ? Et pour un animal élevé au rang de personnage ? Le personnage ment-il ou exprime-t-il un point de vue légitime ?)

Le formalisme de la lecture vient de ce que l'activité sur des formes est érigée en fin, en impasse. Lorsque l'indice est présenté comme le sujet du travail, on se trouve dans une activité, disons grammaticale. Lorsqu'il est le fruit de la construction du sens, on peut poser qu'il devient une réelle activité lecturale.

● Investigation fluctuante, foisonnante contre commentaire monovalent, clos et définitif ?

Tous les (types de) textes ne constituent pas des problèmes à solution ouverte.³ Les récits tirés de la littérature jeunesse offrent un terrain de jeu privilégié pour cela surtout lorsqu'on pense aux univers-spectacles qu'offrent certains albums. Beaucoup de poèmes représentent aussi

d'intéressants supports. Les glissements de signification, les jeux sur les mots y sont à tous les coins de vers et leur longueur modeste les rend facilement abordables. Ceci ne signifie pas que les textes peu résistants, les extraits, soient à exclure. Ils contiennent ponctuellement des problèmes de compréhension à résoudre : en lecture comme ailleurs, on a besoin de moments programmés pour s'exercer à comprendre. Une autre condition s'ajoute à la précédente pour éviter d'en rester à «*une interprétation monovalente*» : les entrées formelles, qui relèvent seules du choix didactique de l'enseignant, conduisent plus facilement à l'instauration d'un rapport monovalent entre un ensemble de lecteurs et un texte. Mettre les formes en coupe réglée relève d'une démarche de confinement du sens. C'est tout le contraire lorsque l'enseignant se considère comme un médiateur, qu'il favorise les échanges et ne les réoriente qu'en cas de dérive par rapport à la problématique. Cette condition n'est pas propre à l'enseignement de la lecture, à une nuance près : il est normal que l'enseignant intervienne finalement pour faire admettre une loi scientifique, une propriété mathématique, une vérité du moment. Mais, concernant les textes qui, plus est, choisis pour leur opacité, faire triompher une vérité, la sienne, conduit le maître à les transformer en textes transparents.

En quelque sorte, l'inculcation d'un prêt-à-lire, qu'il se traduise par un choix de textes plats et/ou par un quadrillage formel et/ou par l'imposition d'une interprétation, a pour conséquence l'acquisition d'un prêt-à-penser. Le livre et la lecture ne riment plus alors avec liberté.

● Garder le long de l'étude « le sel de la lecture naïve », éviter l'assèchement : un rêve ?

Il serait prétentieux d'affirmer qu'on peut préserver constamment *ce sel de la lecture naïve*. D'abord les élèves connaissent leur métier et savent qu'il n'y a rien de naturel dans l'activité pédagogique la plus naturellement présentée. Ensuite, pour devenir réceptif à certaines choses, il faut accepter une part d'analyse, de distanciation, donc de sécheresse. Je suis étonné pourtant de deux choses.

La première est qu'on ne joue pas assez sur des paramètres pédagogiques aisément contrôlables. Par exemple, limiter la durée de l'étude en alternant textes longs ou brefs, en

² SCIESZKA John, SMITH Lane, Nathan, 1991

³ *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, C. TAUVERON, in *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, Repère n°19, coord. par C. TAUVERON & F. GROSSMANN, 1999, pp. 9-38

n'étalant pas une lecture sur des semaines, permet de rester dans le cadre d'une lecture ordinaire ; de même, concevoir des activités qui mènent à l'essentiel sans tomber dans l'inventaire systématique, la « mise en carte » du texte...

La seconde, c'est qu'on oublie de faire référence à l'expérience des élèves. Leur recours spontané à ce qui fait partie de leur vie en général - ou de lecteur en particulier - est une façon pour eux d'expliquer, de comprendre. C'est à partir de ce *vécu naïf mais légitime* que va se construire, en retour, une capacité sans doute plus puissante d'interpréter les textes lus, fondée celle-ci sur l'étude du texte. Cantonner les lecteurs aux seuls indices de l'écrit est d'autant plus asséchant et démotivant pour eux qu'ils sont jeunes et/ou que les codes et les procédures en jeu leur sont culturellement étrangers.

● Les activités formelles sont-elles étrangères aux pratiques sociales de lecteurs ?

Les activités formelles, même maladroites, ont un rôle d'initiation intéressant. Cependant, l'initiation n'est pas l'acculturation. On le voit en particulier avec les BCD : les pratiques qui y sont initiées se développent rarement hors de ce cadre. Une condition de l'efficacité pourrait consister à partir des usages dits « spontanés » des apprenants à utiliser des activités formelles - au sens d'activités d'apprentissage projetées, dans un cadre scolaire - pour les ériger en pratiques, conscientes, maîtrisées et de là, accéder à des pratiques qui leur sont inconnues.

le lecteur expert, modeste et patient, tourne autour du texte et laisse venir. Texte et lecteur se résistent si souvent...*

Lecture experte, l'expression a longtemps intimidé les enseignants de cette recherche qui, après avoir fait venir des spécialistes (professeurs agrégés de littérature) se sont d'abord dit qu'ils n'étaient pas assez cultivés, puis qu'ils n'avaient pas la formation nécessaire, ou encore qu'ils ne voyaient rien dans un texte en dehors de son contenu, ou bien que si Ronsard ou Proust se prêtaient à de telles lectures, la littérature

jeunesse ne pouvait avoir le même statut, et enfin que les explications de textes avaient été suffisamment fastidieuses dans le secondaire pour ne pas instiller l'ennui du commentaire dès la grande section. Et puis, ils s'y sont mis, ont aimé l'exercice, n'ont plus pu s'en passer. Ils sont retournés vers les spécialistes, leur demandant de lire pour eux quelques albums, réclamant des techniques car, ils le savaient désormais, la littérature jeunesse avait de quoi former, dès le plus jeune âge, des lecteurs férus et friands d'analyse. Voici la contribution d'une des professeuses de lettres contactée.

Lorsque vous avez fait appel à moi pour des lectures expertes (je préfère parler de lectures) cette demande m'a embarrassée : je dois expliquer comment faire et je sais en même temps les limites des consignes. Chacun construit sa lecture à partir de sa culture, son vécu. Alors c'est une question d'acquis ? Oui, partiellement. La démarche du lecteur part de ce qu'il entrevoit ou ressent au premier contact. C'est donc une affaire de sensibilité ? Sans doute, car la lecture n'est pas seulement expérience intellectuelle. Des outils d'analyse permettent de justifier ses impressions. Le choix de ces outils est fonction du texte, et la part de l'habitude est grande : on apprend à lire en lisant... Ce qui suit n'est qu'une démarche possible, certains manuels de Français¹ peuvent être utiles à qui souhaite étendre ou préciser son savoir sur l'analyse des textes.

1. Regarder le texte. L'examen de la mise en page découvre un premier réseau de significations.

- Un texte de théâtre, un poème se reconnaît souvent à première vue.
- Un texte peut être monolithique ou découpé en paragraphes plus ou moins nombreux et équilibrés. La forme d'un poème (longueur des vers, types de strophes, présence ou absence de rimes) apparaît aussi. Voir *Si la lune...*²
- Des effets typographiques devront être pris en compte : italiques qui attirent l'attention sur les dérivations de la langue (Ponti), guillemets qui peuvent indiquer des citations, du discours rapporté, capitalisation (mots ou expressions mis en majuscules) qui manipulent la réception. Voir, par exemple, le début de *Loulou*³ : " IL ÉTAIT

* extrait de *La leçon de lecture, lecture de leçons au cycle 2*, AFL/INRP, 2000/2001

¹ Voir la collection "Méthodiques" de Hatier, par exemple

² BANKS K., *Si la lune pouvait parler...*, Gallimard

³ SOLOTAREFF G., *Loulou*, L'école des loisirs

UNE FOIS... " ou les "Ils" désignant les Trois Brigands de T. Ungerer avec le "i" majuscule en plein milieu des phrases.

- La ponctuation (abondante, variée, rare, absente parfois) est encore à observer. C'est la respiration du texte, son rythme en dépend qui varie souvent d'une partie du texte à l'autre.

2. Se mettre à « l'écoute » du texte, de la voix qu'il donne à entendre. La lecture met en communication le lecteur et une instance incluse ou non dans un texte. Généralement, dans un poème, c'est l'auteur qui parle. Dans le roman, l'album, la question de l'énonciation est plus complexe :

- Parfois, l'auteur s'exprime à la première personne, mais il faut nuancer, identifier écrivain, narrateur, héros.⁴

- Dans son récit, un auteur n'intervient pas visiblement. Hors-texte, il peut tout connaître du milieu de vie ou des pensées du personnage : il est dit omniscient. C'est le cas parfois dans *Yakouba*⁵ : "Pour *Yakouba*, c'est un grand jour..."

- Il peut aussi ne présenter que ce qu'un observateur extérieur pourrait voir et entendre : point de vue ou focalisation externe. Dans *Yakouba*, plus loin, l'auteur n'exprime le dilemme du héros qu'à travers les paroles du lion et ne commente pas les réactions des villageois. Ce changement de focalisation mérite commentaire.

- Il peut encore s'effacer du texte pour faire découvrir les lieux, les personnages à travers les actions et les pensées du héros, par exemple : c'est la focalisation interne.

Ces choix de l'auteur peuvent être lourds de sens.

Interviennent aussi les voix des personnages : attention au discours rapporté, direct ou indirect. Ce dernier n'est pas toujours aisé à déceler.

De plus, il y a superposition : lorsqu'un personnage s'adresse à un autre, à l'arrière-plan, l'auteur écrit à l'attention du lecteur.

3. Examen de la structure et de la progression

- L'ouverture et la clôture du texte ou de l'extrait proposé : oppositions nettes dans *Yakouba*,

- Le moment intermédiaire,

- Les alinéas : *Yakouba*, par exemple, est découpé en trois paragraphes à thèmes distincts : préparatifs, actions, conséquences... (organisation chronologique avec, comme temps du récit, présent de narration, passé simple).

Dans *Si la lune...*, cette étude est particulièrement intéressante. Si l'alternance de deux séries de strophes est évidente, leurs correspondances et l'évolution de l'ensemble ne ressortent que d'une relecture attentive.

4. Le genre du texte va orienter la recherche vers des critères spécifiques.

- Narration : focalisation ; rôle des personnages : à l'origine de l'action (destinateur), bénéficiaire (destinataire), héros, adjuvant, opposant ; type d'épisode : début, péripétie, dénouement, sanction...

- Documentaire : titres, sous-titres, encarts, légendes, glossaires, index mais aussi façon de prendre en compte les savoirs du lecteur pour les faire évoluer.

- Poème : forme, moyens de suggestion, rythmes, sons, images, connotations...

5. À partir de ce qui se dégage des points précédents, tenter d'établir des axes de lecture, puis procéder à une **relecture systématique de détail**. Ne jamais se contenter de relevés : interpréter. Une juxtaposition ne permet pas de lire :

- vocabulaire, champs lexicaux : dans *Yakouba* "sans gloire, grandi, un homme/banni", les oppositions portent sur le thème essentiel de ce qu'est un homme ; importance des connotations dans *Si la lune...*, pour suggérer l'évolution vers le sommeil...

- valeur des temps

- figures de styles (images, emphases, atténuations ou insistances...)

- types de phrases : brèves/longues, simples/complexes, plus ou moins ponctuées, interrogatives, exclamatives... ; syntaxe...

- rythmes, sonorités (régularité, douceur dans *Si la lune...*)

6. Finalement, tenter d'**approcher ce qui fait l'unité du texte et qui semble sa raison d'être**, tout en sachant que l'écriture comme la lecture garderont une part de mystère :

- Un texte n'est pas la mise en mots d'une pensée qui le précède. L'écrivain le construit au fur et à mesure et pourtant il ne calcule pas tout. C'est comme si le texte avait sa vie propre. L'énonciation échappe en partie à l'auteur.

⁴ Voir le troublant livre de WOOD A. & D., *La petite souris, la fraise bien mûre et l'ours affamé*, Mijade

⁵ DEDIEU T., *Yakouba*, Seuil Jeunesse

- Une lecture n'est pas une somme d'observations. Le lecteur est d'abord touché par le texte, à travers sa personnalité, sa culture, son vécu... Il filtre, colore et construit sa lecture, qu'il vérifie, justifie en partie à l'aide de l'analyse. Je me rappelle, à l'occasion d'un corrigé commun, des interprétations différentes d'un poème de Verlaine par des professeurs de 1^{ère}... qui sait ce que l'auteur y avait, consciemment ou non, investi de lui-même ?

Il est important d'être à l'écoute, de faire taire nos idées préconçues ou nos réactions à fleur de peau.

Il faut rester modeste et patient, tourner autour du texte, prendre des initiatives et laisser venir.

Le texte résiste et parfois, nous aussi.

Renoncer à atteindre La Vérité, et savoir que ce qui se passe profondément entre le texte et chaque lecteur, l'émotion et le contenu de cette sorte de communication, n'est pas totalement accessible à l'analyse, même si, en définitive, c'est cela qui nous fascine.

Par ailleurs la pratique de la lecture en groupe est une pratique à développer : comme vous le dites si bien « *C'est à plusieurs qu'on apprend à lire tout seul* » et « *Apprendre à lire, jamais trop tard, jamais fini !* ».

une lecture experte

L'école des loisirs a produit en 1993 Flon-Flon et Musette, d'Elzbieta. Voici la lecture experte qu'un collectif d'adultes a produite avant que des enseignants s'en emparent en classe avec leurs élèves.

● Regards sur l'album

Quoi de plus banal, en somme, que ce titre aux prénoms aussi inoffensifs qu'invraisemblables : Flon-Flon et Musette. N'est-on pas dans « un livre pour enfants » ?

Deux prénoms qui, pour les adultes, tournent aussi rond que les « flons-flons du bal musette », rappelant la musique, la gaieté, l'insouciance d'une époque où l'amusement incluait la rencontre et peut-être aussi la naissance d'un amour. Époque d'avant-guerre qui suppose l'après-guerre avec, entre les deux, l'imminence d'une tragédie, l'idée de guerre.

Flon-Flon et Musette, un lapin et une lapine, peut-être un couple dans la tourmente, comme on en trouve dans ces histoires célèbres de la littérature : *Tristan et Iseult*, *Roméo et Juliette*, *Dante et Béatrice*, archétypes de la passion occidentale, passion « d'une forme extrême, exceptionnelle en apparence » à l'issue bien souvent tragique.¹

Sur fonds de paysage bucolique, parsemé de flocons de neige, **la couverture** présente deux enfants-lapins, nez à nez, échangeant un baiser. Il se dégage une impression d'innocence, de pureté originelle, de calme et d'amour figé, impression renforcée par le contraste des couleurs dégradées, de blanc, de beige et de gris pour le décor et de couleurs plus intenses pour les deux héros qui symbolisent la vie, son charme, sa fragilité, peut-être son miracle.

Le vent souffle, emportant les oreilles de Musette et son écharpe, malgré la présence de Flon-Flon, bien droit entre la bourrasque et son amie (ou sa sœur), oreilles dressées comme pour la protéger, sa main dans la sienne. Un petit cheval à roulettes sous un bras, une écharpe nouée autour du cou, chaque personnage possède quelque chose de valeur, un bien précieux à préserver. Vulnérable, l'enfance domine, isolée dans un paysage maussade. Le nom de l'auteur, discret au-dessus du titre, apparaît comme une signature. Entre les deux prénoms, la conjonction de coordination, ce qui lie, n'est pas un mot mais un signe typographique, un symbole.

Sur la **quatrième de couverture**, le ton est donné : plus de mystère, le lecteur a compris... L'amour, la guerre, la séparation probable car le père n'est que celui de Flon-Flon, installant les deux héros dans un rapport d'amitié. La neige tombe toujours et glace tout sur son passage, pétrifiant la vie et tout espoir qui lui serait lié.

Sur la **deuxième de couverture** et la page de garde, une ligne de barbelés se déroule entre le lecteur et un champ de fleurs rouges, couleur qui symbolise l'amour et la mort. Ligne Maginot des temps modernes où Mars et Vénus, Eros et Thanatos sont conviés. L'interdit, la séparation, le drame à venir envahissent l'espace dénudé qui suggère, sur fond de parchemin, la solitude, le vide existentiel. Bref, une invitation au questionnement métaphysique.

Sur la **page de titre**, un Flon-Flon esseulé semble s'interroger devant ce qu'il découvre et que nous ne voyons pas.

¹ Denis de Rougemont dans *L'amour et l'occident*, 10/18, 1996

Musette a disparu. Il traîne son petit cheval à roulettes comme le souvenir d'une époque qui semble ne plus être.

Le bas de l'illustration est déchiré comme si on avait extrait cette image du cadre de l'histoire pour la poser là.

En face, une dédicace anonyme, bien isolée elle aussi, au milieu de la page, et sans ponctuation : *Pour Christiane*

Les illustrations semblent issues des cadres de fabrication manuelle du papier où, après divers bains, on extrait les pages fraîchement mouillées pour les faire sécher.

- Régulièrement posées à droite, en face du texte encadré d'un liseré noir, les images élargissent le sens.

- Uniformément douces avec des teintes pastel, délavées qui donnent une impression de transparence et d'irréalité, elles affichent, ça et là, des marques noires, rouges, sombres...

- Simplement dessinés, les personnages esquissent par leurs expressions, leurs attitudes et leurs vêtements, des formes humaines (seules leurs oreilles font référence aux lapins).

- Toujours vu d'une fenêtre, tantôt ouverte, tantôt fermée et à travers le filtre d'un voile, le dessin montre ce qui se passe à l'intérieur ou à l'extérieur de la maison de Flon-Flon. La présence d'une fenêtre dont la symbolique hante le texte est productrice de sens et de questionnement grâce à un va et vient entre intérieur et extérieur.

Le thème de l'amitié qui lie les enfants et qu'ils espèrent prolonger en amour éternel débute sous nos yeux comme un sentiment innocent.

Cette situation initiale nous installe dès le départ dans le «meilleur des mondes», vers un avenir idyllique que rien ne semble pouvoir perturber : *Toute la journée Flon-Flon jouait avec Musette*. Leur avenir est tracé en quatre lignes : *Quand je serai grand, je me marierai... Quand je serai grande... c'est Flon-Flon qui sera mon mari...* Dans les histoires pour enfants, le mariage n'étant généralement évoqué qu'en conclusion, marquant alors un heureux aboutissement, on pressent l'événement malheureux qui va nécessairement advenir, les personnages n'étant pas passés par les différentes étapes qui doivent les mener à l'état final. Que va-t-il donc arriver à cet amour ? *Mais un soir va faire basculer la situation*.

Là, s'installe la symbolique de la fenêtre (le point de vue) qui ne disparaîtra qu'à la fin du livre - avec une interruption p.19 - reflétant tout le texte d'une écriture en miroir qui avait pris naissance dès le début de l'histoire : *Tantôt... tantôt, Quand je serai grand... quand je serai grande...* La séparation n'était-elle pas prévisible dès la première page, matérialisée par le ruisseau qui coulait comme une frontière entre Flon-Flon

et Musette - laquelle, cependant a déjà un pied dans l'eau, augurant de son initiative finale. Un cœur comme ceux de pain d'épices avait eu beau nous faire croire à la douce réalité de cet amour, le bonheur se lisant sur les deux visages, le présage d'une idylle obscurcie était là, **même si c'est à la relecture que le sens se construit ou se confirme**.

Cette construction en miroir est appuyée par la logique binaire du récit et les termes antithétiques : «amour» et «guerre», «enfance» et «adulte», «ruisseau» et «épines», «extérieur» et «intérieur», etc. Couple d'amoureux mais aussi couple de contraires : l'ambivalence est là, tapie, dissimulée sous la surface des apparences. La guerre, c'est le trouble, la confusion, la dysharmonie qui engendre séparation et rupture. C'est aussi et surtout la fragmentation de l'être.

- **Flon-Flon aime Musette** : nous le découvrons dès le début. *Quand je serai grand...*

Puis vient la guerre : l'amour ne s'est pas arrêté pour autant et se heurte à la vision qu'ont les autres de Musette : *Même pas Musette...*

La révolte de Flon-Flon que nous lisons sur son visage et qui se traduit dans ses actions, accentue ses propos : *Je vais lui dire d'enlever la haie...*

Mais le Verbe ne peut être action. Il faut apprendre la résignation mais non l'oubli.

D'ailleurs, après la guerre, il retourne sur le lieu témoin de leurs jeux, porteur de son souvenir d'amoureux : *Alors Flon-Flon sortit dans le pré, là où il avait joué avec Musette...*

Il s'agit d'une attitude romantique, tragique et désespérée aussi, qui n'est pas sans rappeler celle adoptée par les couples célèbres de la littérature que nous évoquions précédemment. La recherche de l'autre est toujours précédée ou accompagnée d'une quête intérieure et d'un parcours initiatique.

- **Musette aime Flon-Flon**, nous le découvrons aussi dès le début. *Quand je serai grande...*

On retrouve l'équilibre de la construction en miroir. Cet amour est bien réciproque.

Puis Musette disparaît du premier plan de l'histoire. Pourquoi un des personnages disparaît-il si brutalement ? Sans doute à cause de l'irruption de la guerre qui détruit le subtil équilibre du rythme binaire, comme si, à l'inverse de l'amour, la guerre ne pouvait être quelque chose que l'on

partage, comme si cette expérience ne devait nécessairement se vivre seul.

Ce que devient l'amour pour Flon-Flon, personne ne le sait, l'auteur n'en parle plus. Elle ne réapparaît qu'à la fin de l'histoire, extrêmement active puisqu'elle «brise» la haie, *Elle avait fait un petit trou dans la haie d'épines...*

La guerre possède le pouvoir (au même titre que le carnaval) d'inverser, en tant que mascarade, les rôles et les statuts des personnages. Musette est absente du récit et pourtant c'est elle qui agit à la fin. Au personnage féminin revient l'action, pourtant souvent dévolue à la figure masculine. Inversion chiasmatisque par symétrie axiale du miroir ; un autre glissement s'est opéré dans le texte. La guerre s'est immiscée dans la structure même du récit.

De l'amour, il y en a aussi **entre les différents membres de la famille** mais Elzbieta nous le fait ressentir différemment qu'il s'agisse du père, de la mère ou de Flon-Flon envers chacun de ses parents.

Tendre est le père dans ses mots (*ma femme chérie... mon petit Flon-Flon...*) dans son comportement : *il les serra contre son cœur.*

La maman elle, n'exprime pas directement son affection. Est-elle pour autant froide ? Elle rassure l'enfant : elle montre, elle explique, elle justifie, elle conseille, elle dissuade, elle répond, assumant la responsabilité de la famille en l'absence du père. Elle incarne la raison ce qui ne signifie pas pour autant l'absence de sentiments. Inversion des attributs traditionnels associés au féminin (le cœur) et au masculin (la raison) tout comme pour Flonflon et Musette.

La mère affronte la réalité en l'assumant. *Chut ! Il ne faut pas parler de Musette, c'est défendu, ni parler de la guerre. C'est pour que personne ne puisse venir...* Son attitude est protectrice, au plus près des émotions de l'enfant comme en témoigne cette belle réponse lorsque Flon-Flon craint d'avoir été pour quelque chose dans le malheur des grands : « Est-ce que je faisais trop de bruit en jouant avec Musette ? » « Non, les enfants sont trop petits pour réveiller la guerre. »

● La guerre est partout :

- ambiance dans les illustrations. Le froid : il neige, le temps est gris ;
- tristesse et incompréhension qui se lisent sur les visages ;
- désolation : feu, ruines, morts, le père blessé ;
- durée : au début les fleurs puis la neige qui s'accumule sur les montants de la fenêtre.

Mais un soir... La guerre éclate brusquement, comme une fatalité s'abat : *La guerre va bientôt arriver. Le lendemain, la guerre était là.* On n'a pas le temps de s'y préparer. Juste le temps de lire l'annonce, par voie de journal, et, alors qu'on était plongé dans les images de bonheur des premières pages, un silence inquiétant s'installe précédant le drame. Silence surnaturel qui donne à penser que la guerre n'est pas naturelle mais culturelle. Le récit s'est tendu brusquement et cette dramatisation de l'écriture est à lire comme la mise en scène annonçant l'arrivée d'un nouveau personnage, fallacieux, la guerre et ses attributs négatifs.

La haie d'épines, dont les piquants ne sont pas sans rappeler les armes utilisées au combat, matérialise les camps en présence, séparant les maisons des deux enfants : elle s'érige sur le ruisseau qui représentait l'écoulement paisible du temps puisque les enfants en avaient fait une ligne de jeux. La haie peut être vive quand elle est constituée d'arbustes, morte quand elle est construite autour de branchages et de pieux, elle représente un obstacle en sport, version qui domine là puisqu'elle a été installée pour empêcher toute ingérence : *C'est pour que personne ne puisse venir chez nous.* La mère tente de la présenter comme une apparition positive puisqu'elle est protectrice tandis que l'auteur semble restituer la vision naïve de l'enfance qui ne semble y voir qu'une irruption naturelle.

Tout au long du livre, la guerre sera vue soit de l'intérieur de la maison soit de l'extérieur. Depuis la maison qui assure une protection, le conflit paraît moins réel.

L'ambiance générale devient ainsi très vite oppressante et mystérieuse. La menace plane sur la maison mais on n'arrive pas à la définir. Beaucoup de verbes sont à l'imparfait. L'ennemi n'est pas identifié et les deux camps ne sont pas déterminés. On a ainsi l'impression que l'ennemi est partout, qu'il entend tout et voit tout. On évolue dans l'ambiguïté et le flou qui accentuent l'absurde le plus total.

La mère s'empresse d'ailleurs de faire taire son enfant car elle a peur : *Chut ! Il ne faut plus parler de Musette, c'est défendu !* Cette phrase riche d'interdictions révèle un tabou. On se demande, comme Flon-Flon, pourquoi ce «chut»... Qui peut les entendre ? Qui a pu interdire, censurer ? Un prénom prononcé, est-ce un délit ? Quel danger peut-il représenter pour la famille ? Pourquoi ce silence fait-il toujours office de règle ? La censure, omniprésente en temps de guerre, remplit elle aussi son rôle de séparateur ; elle élimine toute forme de communication entre les êtres et donc toute éventuelle contestation voire rébellion. Si l'union fait la force, l'isolement fait le jeu de la guerre.

● **La guerre monte en puissance, s'installe en véritable personnage, elle est personnifiée.**

Elzbieta nous la présente comme un être égoïstement têtue et tout puissant : *elle n'écoutait personne*. Elle nous la montre violente et dévastatrice : *elle allumait de grands feux, elle cassait tout...* Elle nous la décrit visuellement : *La guerre était trop grande... elle allumait de grands feux...*, comme un spectacle : on ne la voyait pas encore... mais aussi de manière auditive, elle est peu discrète : *on l'entendait aller et venir, on ne l'entendit plus...*

La guerre est complexe, multiple, c'est de là que provient son danger.

Un grand silence indique la fin de la guerre, mais la haie est toujours là : *La guerre n'est pas morte !*, dit Flon-Flon. La guerre est mise en sommeil : *elle s'endort... elle dort... il ne faut pas la réveiller*. Est-ce un avertissement, un appel à la prudence ou à la réflexion ? Par ces propos, la guerre se voit conférer un statut mythique (le mythe du monstre endormi qui se réveille si on...), ce qui l'inscrit dans le temps et l'histoire, ce qui en fait aussi un Dieu destructeur réclamant son sacrifice humain. Elle est un mal éternel qui s'annonce néanmoins, comble de l'absurde, dans le journal. Un événement qui fait donc partie du quotidien.

La guerre ne meurt jamais. Le présent employé ici a valeur de vérité, il tombe comme une sentence, un couperet.

Un glissement dans le sens s'est là aussi subrepticement opéré, d'autant plus dangereux qu'il est passé inaperçu. En effet, ni révolte, ni contestation : il s'agit d'une vérité absolue qu'il est impensable de remettre en question. La prudence, le quant-à-soi, semblent seuls être de mise pour des personnages aux prises avec une absurdité qui les menace.

- **Mais que font-ils les personnages ?**

◆ *Le père* : il annonce la guerre, il fait ses adieux et il part sans aucune explication.

Il semble accepter la guerre comme une fatalité : *La guerre ne meurt jamais*. Il devient philosophe et moraliste lorsqu'il la définit : *elle s'endort seulement de temps en temps. Et quand elle dort il faut faire très attention de ne pas la réveiller*.

Cette vision de la réalité lui permet de justifier sa conduite. En allant au combat avec résignation, il accepte de faire son devoir et, peut-être, approuve-t-il de s'engager ?

Il s'est battu, il revient handicapé mais couvert de médailles, c'est l'illustration qui nous le laisse découvrir tandis que l'auteur nous le présente comme simplement *fatigué*. Il s'est

battu, il fallait le faire, voilà tout. Mais n'est-il pas plutôt vaincu par l'absurde ? Peut-il vraiment y avoir un vainqueur ? En tous les cas, on ne parle pas des vaincus et le père ne pavoise pas : *il soupira...*

◆ *La mère* : elle s'efforce de répondre aux questions de Flon-Flon, le protégeant à sa manière, douce-autoritaire : *Chut !...* Elle explique qu'il n'est pas possible d'enlever la haie mais elle ne donne aucune explication claire sur le pourquoi. Son langage paraît même plutôt hermétique «*elle est de l'autre côté de la guerre*» sans pour autant être dépourvu de signification à condition que l'on se donne la peine d'aller à sa rencontre. En effet, lorsque la mère explique à Flon-Flon que Musette est de l'autre côté de la guerre, elle entend par là de l'autre côté de la haie qui la symbolise. Si la guerre se réveille, c'est la faute des hommes qui construisent des haies entre eux par peur de l'autre et de ce qu'ils ne connaissent pas. C'est un appel à la tolérance que nous livre le texte. Et c'est le discours féminin qui fait sens.

◆ *Les parents* : ils ne sont jamais présentés ensemble comme s'ils avaient chacun des fonctions bien précises, comme si ce malheur politique avait aussi le pouvoir de désunir les gens qui s'aiment.

◆ *Flon-Flon* : c'est un enfant donc en situation de grandir, d'être autre : «*Quand je serai grand...* ». Il lui appartient de retirer des leçons des expériences, aidé en cela par ses parents mais aussi ses pairs puisque Musette est déterminante même si elle est absente de l'action centrale. L'enfance est le temps de la construction d'une personnalité à travers toutes sortes de réflexions sur le sens de l'existence - signification présente - mais aussi sens - direction à donner à sa vie.

Flon-Flon, en s'interrogeant et en posant des questions «*est-ce que je faisais trop de bruit ?*», «*Même pas Musette ?... Pourquoi?... Où est la guerre ?... Pourquoi est-ce que tu ne l'as pas tuée ?*» adopte une attitude finalement plus adulte que ses parents et déjà existentialiste. Selon la pensée de Malraux, c'est en transformant «*l'expérience la plus large possible en conscience*», que l'homme découvrira sa véritable grandeur.

◆ *Musette* : au début, elle est présentée par la phrase *Quand je serai grande...* Et effectivement, elle sera rapidement grande au sens où elle va devenir responsable à la fin du texte. Elle avait déjà un pied dans le ruisseau à la première page, elle disparaît ensuite pour réapparaître à la fin en trouant, même infiniment, «*un petit trou*» la haie, c'est-à-dire la guerre... Elle a surmonté l'épreuve par l'action. Il incombe à chaque être de trouver sa propre voie pour lutter contre l'innommable.

● La fin

Elle avait fait un petit trou dans la haie d'épines et traversait le ruisseau, place dans la même phrase haie et ruisseau qui s'étaient annulés dans le corps du texte.

Si, grâce à Musette, le ruisseau finit par retrouver sa place originelle la haie est incluse dans la phrase finale indiquant qu'elle restera à l'état de souvenir nous rappelant à notre propre condition humaine : des être fragiles capables du pire comme du meilleur. Retour à la situation idyllique de départ mais avec la présence du souvenir de la guerre (les épines).

On comprend mieux pourquoi la figure du chiasme hante le texte que ce soit à travers l'image de la fenêtre ou de celle du ruisseau/haie de barbelés ou encore dans la structure même du récit puisque, dans cette figure de construction, les deux procédés qui sont mis en œuvre sont la répétition et l'inversion. Si l'inversion (adulte/enfant et féminin/masculin) permet les glissements de sens et d'attitudes des personnages, la répétition nous enseigne que seule l'expérience transformée en conscience pourra nous rendre notre dignité d'homme.

☞ sur ce modèle, un travail est en cours qui aboutira à une compilation de lectures expertes de textes publiés en littérature jeunesse pour les cycles 2 et 3 (documentaires, poésie, littérature...), à paraître en décembre 2001

Dans l'univers scolaire, *appropriation* doit s'entendre comme synonyme de *approprié* à, c'est-à-dire *adapté* à, *ajusté* à l'élève, mais aussi comme équivalent de s'approprier au sens de faire sien un bien symbolique et une pratique, l'intérioriser et l'incorporer¹, en faire sa propriété culturelle personnelle en somme.

(...) l'étude du paratexte, si répandue en classe comme au centre de documentation, est vite devenue « un rite, artificiel et répétitif² ». Les élèves, dans une sorte de *brainstorming* un peu démagogique, doivent dire tout ce que leur suggère la première ou la quatrième de couverture. En l'absence de tout recul théorique (Genette) et de réelle conscience des enjeux, cet exercice apéritif prend rarement en compte la construction d'un questionnement (et donc la formation d'un « œil ») qui toucherait à la nature et à l'histoire des différents paratextes (péri-textes, épitextes éditoriaux, auctoriaux), leur rôle dans la mesure où ils ont pour fonction de présenter le texte, c'est-à-dire à la fois de le montrer et de le rendre présent, leur dimension d'interface entre le monde du lecteur et le monde du texte, leurs cibles (publics potentiels ou lecteurs virtuels), leur dynamisme sémantique en amont et en aval de la lecture, leur place dans le champ littéraire d'un point de vue diachronique et synchronique. Bref, une telle étude ne peut être que sérielle et contrastive, informative et critique, libérale et structurée³, si l'on veut qu'elle participe vraiment à la construction d'un « horizon d'attente » et d'un habitus de lecteur en situation personnelle, c'est-à-dire sociale et historique, d'appropriation historique.

Jean-Marie Privat
« Du trouble dans les Médiations »
Argos n° 23, pp. 43-46

¹ Sur la problématique de l'incorporation et de l'intériorisation, voir la mise au point critique de Bernard Lahire, *L'homme Pluriel*. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan, « Essais et recherches », 1998, pp. 189-219

² Je cite en substance Raymond Michel, « Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié », *Pratiques* n°97-98, juin 1998, pp. 59-104

³ Pour un exemple de démarche didactique sur ce sujet, Serge Goffard, « Péri-texte/paratexte », *Entrer dans l'écrit : les genres du discours*, CRDP de l'académie de Créteil, « Argos Références », 1997, pp. 211-215.