

INTERPRÉTER, COMPRENDRE, APPRÉCIER LA LITTÉRATURE DANS ET PAR LA CONFRONTATION DES TEXTES TROIS LECTURES EN RÉSEAU A L'ÉCOLE

Catherine TAUVERON INRP, Recherche « Littéraire »
et Pierre SÈVE IUFM d'Auvergne et INRP, Recherche « Littéraire »

Résumé

L'article n'a d'autre ambition que d'illustrer deux des principes qui gouvernent la recherche INRP « Didactisation de la lecture littéraire du récit à l'école, cycles 2 et 3 » (voir C. Tauveron, dans ce numéro pour l'exposé complet du cadre théorique de la recherche) :

- a) la nécessité, pour qui veut introduire la lecture littéraire à l'école, de développer des comportements lexiques spécifiques, parmi lesquels figure l'aptitude à tisser des liens entre le texte en cours de découverte et les textes de sa bibliothèque intérieure ;
- b) la nécessité corollaire d'accueillir et de nourrir la culture de l'élève pour nourrir sa lecture.

La lecture en réseau est l'un des dispositifs possibles pour atteindre ces deux objectifs. A travers trois regroupements de nature dissemblable, construits autour d'un texte-source et de ses adaptations, autour d'un auteur, autour d'un motif symbolique, nous chercherons à montrer comment, judicieusement pensée, la pratique de la lecture en réseau est à la fois un révélateur de la finesse d'analyse potentielle des jeunes enfants et un catalyseur de l'activité interprétative.

Malgré la rêverie de Mallarmé, un livre n'a pas « lieu tout seul ». Lire suppose de convoquer de multiples connaissances, issues le plus souvent de lectures antérieures ou validées par elles. Il semble donc crucial d'explicitier auprès des jeunes enfants les relations qu'entretiennent les livres entre eux, et surtout le gain qui, tiré d'une lecture, peut se réinvestir dans une autre. La pratique de la lecture en réseau peut permettre d'atteindre l'objectif visé. Elle exerce en soi une séduction certaine mais ne vaut cependant que si la constellation des textes réunis pour le dialogue permet de poser et de résoudre des problèmes de compréhension ou d'interprétation. Et c'est là - dans le choix concerté des textes mis en résonance et dans l'ordre de leur présentation - que se situe, du côté des maîtres, la difficulté de l'entreprise. C'est précisément en fonction de ce qui nous apparaît comme une difficulté croissante de mise en œuvre que nous avons choisi d'ordonner les trois lectures en réseau retenues.

1. UN RÉSEAU HYPERTEXTUEL : LA BELLE AU BOIS DORMANT ; DU TEXTE SOURCE A SES ADAPTATIONS

Dans ce type de réseau, ce n'est pas tant la compréhension du texte en tant qu'objet sémiotique qui est directement visée que la compréhension de son mode de production et de réception en tant qu'objet commercial, mais l'on verra que cette compréhension-là a des effets en retour sur la première. Le réseau a quatre fonctions essentielles : faire découvrir aux élèves certaines formes des mœurs éditoriales, leur faire dégager les principes régissant l'adaptation, les faire réfléchir sur la notion de lectorat, éduquer leur jugement critique et leur comportement de consommateur.

1.1. Première prise de contact

Le corpus est constitué de *La Belle au bois dormant* de Charles Perrault (Éditions Garnier) et de trois adaptations de plus ou moins grande qualité prises chez Mango, Au temps jadis et Nathan. Chaque élève (1) reçoit une seule version de l'histoire (sans indication d'auteur mais indication de l'éditeur) et ignore que ses camarades disposent d'autres versions. Le maître demande le résumé du début du texte. Un élève volontaire précise dans son résumé que le roi invite sept fées. D'autres élèves, qui n'ont pas la même version, s'étonnent de ce détail : leur texte précise que treize fées sont présentes. De telles divergences méritent explication. Un rapide coup d'œil sur les feuilles voisines montre que si tous les textes portent bien le même titre, tous n'ont pas la même longueur ni le même contenu. Le maître informe alors la classe qu'il a distribué aléatoirement la version originale de Charles Perrault et trois versions *transformées* qu'ils désignent sous le nom d'*adaptations*. Les élèves se réunissent alors autour d'un corpus reconstitué. La consigne est de retrouver le texte original et de justifier son choix.

Le critère d'abord convoqué est celui de la longueur, justifié par le fait qu'une adaptation, c'est *sans doute pour les petits qui ne savent pas bien lire* et par le fait qu'une adaptation fait toujours plus court que l'original (elle supprime les *détails*, tout ce qui n'est pas l'histoire mais aussi du même coup une partie du merveilleux). Néanmoins, la classe ne sait pas encore de l'édition Garnier ou de l'édition Au Temps Jadis laquelle désigner comme l'édition originale. D'autres critères plus pertinents suivent : la suppression, dans certaines versions, de détails historiques (comment la reine se rend « aux eaux » pour devenir féconde), la substitution de la « fête » au « baptême », interprété comme une volonté de *ne choquer personne* ou de faire *plus moderne*, la substitution de termes contemporains à des termes vieilliss *pour que les petits comprennent mieux*, la suppression de la scène coquine de la nuit de noces par souci des convenances (*mais ils sont stupides, tout de même, de croire qu'à notre âge on ne sait pas comment on fait les enfants !*). Par où l'on s'aperçoit que l'adaptation ne procède pas seulement par suppressions mais aussi par substitutions et, ajoute un élève, citant la scène du réveil du palais chez Mango importé des frères Grimm, quelquefois par ajouts.

Les ouvrages d'où sont extraits les textes étudiés sont alors consultés. L'observation des premières de couverture fait prendre conscience aux élèves que les éditeurs se livrent parfois à des malhonnêtetés (un des élèves déclare offusqué : *mais ce sont des escrocs !*) en faisant passer un produit transformé pour un produit

d'origine (Mango affiche en couverture : *La belle au bois dormant* - Charles Perrault) ou en n'indiquant pas la provenance du produit (Nathan : *La belle au bois dormant*) comme s'il n'existait aucune propriété intellectuelle de l'auteur (il en va de même pour ce qui concerne l'adaptateur). La version originale est donc identifiée. Certains élèves avouent alors qu'ils avaient jusqu'à présent toujours considéré la version de W. Disney comme la version originale. Perrault est situé dans le temps, ses intentions littéraires précisées.

Au terme de la séquence, les enfants sont convaincus que la longueur des versions est fonction de l'âge du public visé (Nathan, texte le plus court, pour les plus petits, Au temps jadis, adaptation la plus longue, pour les grands, *peut-être pour les parents*). Si les faiblesses de Nathan et de Mango sont rapidement perçues, le texte de Perrault ne leur paraît pas *meilleur* que la version d'Au temps jadis, très proche, qui a souvent leurs faveurs. Le maître invite les élèves à étudier de près la question de la valeur des textes dans une autre séquence.

1.2. Étude ciblée

Pour faciliter la comparaison, quatre scènes ont été isolées dans le texte de Perrault et leurs versions adaptées placées en regard (on a reproduit ces scènes en annexe pour donner à voir le dispositif). Le maître, reprenant des constats faits antérieurement par les élèves mais de manière désordonnée, oriente successivement le regard sur l'ancrage socio-historique, sur l'effet de merveilleux, sur les effets de narration et sur la langue (ce qu'on pourrait appeler le « style »). A partir de ces points de comparaison imposés par le maître, l'échange tourne autour de trois axes : celui des principes guidant l'adaptation, celui de la valeur des textes, celui du positionnement de lecteurs des élèves. Plus qu'à une simple activité de lecture, la comparaison conduit à une réflexion métalixique (quelle représentation du lecteur chez l'adaptateur, quelle position de lecteur imposé par le texte produit, quelle représentation chez les élèves de leur propre appartenance à un lectorat).

1.2.1. Principes à l'œuvre dans l'opération d'adaptation

Les enfants, au cours des échanges, sont parvenus à dégager la logique (et les incohérences) de l'adaptation.

a) A leurs yeux, l'adaptateur, s'efforce de coopérer avec un lectorat jeune et peu lettré (auquel, collectivement, ils ne semblent pas s'identifier !) :

- en supprimant des détails historiques

Les élèves commentent ainsi la substitution de la « fête » au baptême initial : *parce que c'est un peu difficile à comprendre pour les enfants, on enlève les trucs compliqués c'est parce qu'à l'époque où a écrit Charles Perrault tout le monde était religieux alors ça se comprenait mais là dans les adaptations c'est plus le cas alors il y en a qui voudront pas acheter le livre donc il se dit vaut mieux supprimer ça. Ils ne perçoivent pas l'aspect « politiquement correct » de la modification.*

- en supprimant les traces d'une langue ancienne

Les élèves sur ce point montrent qu'ils ont une connaissance expérientielle de l'histoire de notre langue, connaissance acquise selon toute probabilité hors de

l'école qui se garde d'exploiter leur intérêt naturel pour l'évolution linguistique et préfère enseigner l'histoire du peuple avant l'histoire de son langage. En d'autres termes, le vocabulaire ou la syntaxe du XVII^e siècle ne constituent pas un véritable obstacle à la compréhension de Perrault comme en atteste l'échange suivant :

- « qu'on n'avait point priée » dans Perrault / « pas invitée » ailleurs

M- pourquoi ce changement ?

- parce qu'on parle plus comme ça maintenant

- déjà « point » / on dit plus « point » en parlant

- en fait « point » et « pas » ça veut dire la même chose

- c'est ancien / c'est plus vieux

M- oui, on a modernisé le style et puis on a remplacé « priée » par « invitée »...

- on l'a pas obligée en fait dans Perrault / on lui dit pas de venir dans « priée »

(longue discussion sur la différence supposée des deux mots)

M- est-ce qu'on emploie encore le verbe « prier » au sens de « convier », « demander » ?

- si / « Prière de venir dîner avec nous » / quand il y a marqué « Prière de » / en fait ça a disparu à nos yeux sous certaines formes mais c'est souvent qu'on voit ce verbe utilisé sous la forme « Prière »

- il y a aussi une autre différence « qu'elle n'était sortie d'une tour » et « qu'elle n'était pas sortie d'une tour »

- avant pour faire l'élégant on mettait une seule négation

En cas de difficulté ponctuelle, le maître, loin de donner la « traduction », pousse les élèves à se servir de leurs connaissances de la langue d'aujourd'hui pour tenter de cerner le sens d'autrefois :

- il y a aussi le « rang » qui devient le « tour »

- c'est une définition plus précise

- maintenant on dit « chacun son tour » / on dirait pas « chacun son rang »

M- qu'est-ce qu'il y a dans le mot « rang » qu'il n'y a pas dans le mot « tour » ? quand est-ce que vous employez « ranger » en classe ?

- ranger notre table

M- oui mais là ça veut dire « faire le ménage » / d'autres emplois ?

- ranger des nombres

M- c'est-à-dire les mettre

- dans un ordre

M- et donc là qu'est-ce qu'on a peut-être ? bien que je n'en sois pas sûr

- ah ! ça y est j'ai compris / au moyen-âge il y avait des rangs / il y avait les seigneurs et les troubadours et ben certains passaient après le roi / la reine / la princesse // « chacun son rang » c'est comme dans une meute de loups / ils mangent tour à tour d'abord il y a le chef ensuite il y a la femelle du chef et ensuite c'est le plus fort / en fait c'est comme ça il y a d'abord le roi puis la reine puis les nobles / les distingués et tout ça et ensuite les fées // enfin je sais pas où elles se situent exactement

M- en somme c'est comme

- comme un grade

- ça existe encore / c'est pas dit comme ça et on va pas te punir pour ça mais si tu passes devant le président / si tu veux le devancer pour prendre quelque chose ça va se faire sentir

M- donc là on retrouve la place de chacun définie par son rang dans la société qui s'appelle ? là je vais vous apprendre ce mot, c'est la hiérarchie, qu'on trouve dans toute les sociétés organisées

- c'est comme les affaires de 1^{re} classe de 2^e classe et de 3^e classe

On voit comment la compréhension du texte-source se fait à partir de la conjonction de savoirs linguistiques, historiques et sociologiques (voire relevant de l'éthologie animale).

- en supprimant les éléments annexes du récit (commentaires du narrateur, détails descriptifs...) susceptibles de ralentir l'action et donc l'intérêt pour ne garder que le noyau

M - et Mango et Nathan qu'est-ce qu'on peut en dire ? qu'est-ce qui reste ?

- il reste rien / si on nous raconte une histoire comme ça une princesse se marie avec un prince ben c'est vite fait / on va dans notre librairie on lit trois lignes et on s'en va alors que là

- d'avoir des détails ça a de l'intérêt / alors que là [dans la version de Perrault] ce qui est intéressant c'est les détails / il faut qu'on soit dedans pour avoir de l'intérêt

b) mais l'adaptateur peut faire preuve d'incohérences

- en modifiant gratuitement des données qui ne posent pas de problèmes de compréhension

- il y a un nombre de fées différent, 7 + 1 dans Perrault et Au temps jadis, Mango 12 + 1

- c'est idiot parce que ça change pas la complexité du texte qu'il y en ait 7, 8, 9, 12 alors je comprends par pourquoi ils ont changé

- en remplaçant un mot ancien supposé inconnu par un mot d'aujourd'hui mais qui ne fait pas partie du vocabulaire des « petits »

- et puis on a vu que Nathan c'était pour les petits mais « consternés » pour les petits / c'est pas évident qu'ils connaissent le sens de ce mot // j'en connais pas beaucoup des petits qui connaissent « consternés »

Si le lectorat des « petits » se laisse représenter, le lectorat des « grands » est plus évanescent. Les versions de Perrault et d'Au temps jadis semblent bien lui être réservées, mais il ne s'en dessine pas d'autres caractéristiques qu'en creux.

1.2.2. Valeurs et destination des éléments du corpus

1. A la recherche d'indicateurs de valeurs

Dans le souci d'amorcer l'éducation du goût chez ses élèves et de leur donner des instruments pour mieux saisir les singularités des versions pour les *grands*, le maître initie une réflexion sur la valeur des textes à partir de ce qu'il considère, lui, lecteur lettré, comme des indicateurs possibles de cette valeur, mais sans jamais donner à entendre consciemment sa propre hiérarchisation des textes. Parmi ces indicateurs, il retient, outre le processus de simplification globalement déjà repéré par les élèves : la présence, dans certaines adaptations, de clichés et stéréotypes, l'effacement du regard complice et amusé du narrateur pour un point de vue narratif plat, le gommage de l'implicite.

a) Quand les élèves repèrent bien des indicateurs de valeur...

J.L.Dufays (1997) estime qu'il est du devoir des enseignants de langues et cultures d'éveiller les élèves à la conscience critique de la stéréotypie et de leur permettre ainsi d'accéder à un degré supérieur de conscience esthétique. Dans le cas présent, contrairement aux craintes du maître, les élèves repèrent, et sou-

vent avec finesse, les stéréotypes, montrant par là qu'ils en ont déjà une représentation. Il en va ainsi de la transformation de la fée en sorcière dans Mango et Nathan et surtout du balai qu'on lui attribue dans Nathan :

M- maintenant j'aimerais revenir à cette histoire de balai ? quel est l'intérêt du balai ? est-ce que dans les autres textes on nous en parle ?

- c'est pour qu'on sache qu'elle était méchante

M- c'est pour que les enfants qui vont lire cette histoire comprennent bien quoi ?

- qu'elle est méchante / qu'elle est en colère

M- l'enfant ne peut pas se tromper comme ça

- et pourtant dans Perrault elle n'est pas méchante / elle est simplement indignée / c'est par là que se fait sentir la méchanceté / c'est qu'elle est franchement indignée ne pas avoir été invitée / elle est en train de devenir complètement paranoïaque / elle se dit « quoi on m'a pas invitée, mais franchement ! »

[l'enfant saisit ici le procédé de réduction de la complexité du personnage]

- et puis le balai et la sorcière c'est vraiment pour les tout bétés

M- on ne nous dit pas qu'il s'agit d'une sorcière mais pourquoi cependant avez-vous pensé qu'il s'agit d'une sorcière ?

- parce qu'on parle de balai et que dans toutes les histoires de sorcières il y a des balais

- la plupart du temps

M- est-ce qu'une sorcière sur un balai c'est quelque chose de rare ? original ?

- non !

- si tu vois une bonne femme dans la rue sur un balai tu te dis c'est original mais bon si dans un conte tu parles d'une sorcière sur un balai c'est presque le quotidien

Il en va de même du traitement très « glamour » du réveil de la princesse chez Mango (voir annexe). La saisie du stéréotype descriptif (battements de cils, regard embrumé, voix douceuse) nous paraissait nécessiter une culture et une distance critique que nous ne supposons pas aux enfants. Ils avaient ce jour-là et la culture (fût-elle cinématographique et télévisuelle) et la distance critique :

M- (lit Mango) que pensez-vous de la façon dont est présentée cette scène ?

- elle est émerveillée par le prince

M- je te pose la question sur la façon dont c'est dit ? pourquoi a-t-on changé ici ? représentez-vous la scène devant vos yeux

- c'est comme dans un dessin animé, dans le feu de l'action il faut que celui qui voit se représente des images et là il y a des images

- c'est romantique

M- tu veux dire quoi ?

- ces mouvements des yeux là

- c'est américain / c'est une fin à l'américaine

- comme dans les dessins animés

- ou dans les séries de la télévision américaines / y a un gros truc qui arrive / une grosse histoire compliquée / ils arrivent pas en sortir et tout à coup ça arrive comme ça et ça se finit bien

- c'est comme si c'était un miracle

M- cette fin là est-ce que c'est original ?

- non on trouve ça dans tous les W. Disney / dans tout

- « ils eurent beaucoup d'enfants et ils vécurent dans la joie et la bonne humeur »

- « pour le restant de leur vie »

- c'est comme dans « Hélène et les garçons » ou « Les années fac »

Les élèves se montrent également capables de saisir et d'expliquer certains effets produits par la position énonciative du narrateur chez Perrault (pas autant cependant que le maître le souhaiterait...), effets perdus dans les adaptations :

- chez Perrault dans la parenthèse il est dit « l'histoire n'en dit pourtant rien »

M- qui s'exprime là ?

- l'auteur

M- l'auteur nous raconte tranquillement son histoire et puis d'un coup il dit « l'histoire n'en dit pourtant rien »

- c'est lui qui parle

- je crois qu'il veut nous faire croire que l'histoire s'est vraiment passée et qu'il la tire de quelque chose

M- il s'adresse à qui ?

- il fait un commentaire directement au lecteur

M- est-ce que vous pourriez citer d'autres phrases qui semblent revenir à l'auteur dans la version de Perrault et qu'on ne trouve pas ailleurs et dire ce qu'on perd en ne les ayant pas ?

- y a sûrement je pense là où il dit « et plus encore dans la manière... »

- « enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient... »

M- oui alors ces commentaires là qu'est-ce qu'ils nous montrent de l'auteur ? si vous pouviez les qualifier d'un adjectif ce serait lequel ?

- c'est comme s'il avait été dans l'histoire et il donne des commentaires

- c'est pour créer un lien entre le narrateur et le lecteur

M- mais sur quoi ou qui portent ces commentaires ?

- ben en fait c'est sur les personnages

M- oui, c'est ça / c'est comme si l'auteur était derrière un rideau et observait. Quelle tête fait-il à votre avis ?

- curieuse / étonnée

- il fait la tête de quelqu'un qui est lassé / « ils avaient pas dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire », mais où ça va / ils n'ont pas bientôt fini...

M- finalement l'auteur qui regarde ces personnages, il apparaît comment ?

- attendri

M- et en même temps ? vous le sentez pas ça // vous ne sentez pas qu'il a regard un peu ironique un peu amusé sur ses personnages ? non vous le sentez pas

- oui / ils mettent quatre heures pour se parler / il pense « qu'est-ce qu'ils attendent ? »

Dans tous les cas de figure, c'est la confrontation du texte-source à ses imitations grossières qui favorise l'investigation et la compréhension fine de ses effets, même si les enfants ne vont pas jusqu'à saisir comment le texte leur propose d'intérioriser une pluralité de lectures.

b) ...Et quand ils sont réticents à tirer une valeur absolue des indicateurs

On sait l'ambivalence axiologique du stéréotype, « signe indécidable soumis aux fluctuations de la réception » (Dufays, 1997). Les enfants, s'ils reconnaissent le stéréotype, ne semblent pas lui attribuer explicitement une valeur négative, et cela parce que, d'une certaine manière, ils refusent dans les échanges d'évaluer dans l'absolu les procédés identifiés. Le terrain qu'ils choisissent, et le fait est sans aucun doute à mettre à leur crédit, est celui de la relativité des valeurs selon le lectorat visé, tel du moins qu'ils se le représentent. Ils réfléchissent en quelque sorte moins en termes de valeurs qu'en termes d'adaptation au public, plus exactement c'est la valeur qu'ils attribuent au lectorat supposé qui détermine pour eux la valeur des procédés : c'est ainsi que les *petits*, aux faibles compétences de lec-

ture, auraient besoin pour comprendre d'indicateurs évidents (le balai indicateur évident d'un trait de caractère évident lui même indicateur d'un comportement évident).

2. Valeurs et lectorat

Dès lors qu'ils se sont exclus du lectorat visé par les adaptations les plus pauvres, qu'ils ont cru avoir identifié ce lectorat en la personne des tout-petits et qu'ils ont dégagé la simplification comme principe de la reformulation, ils trouvent certes dommage qu'une partie du merveilleux et de l'humour du texte-source disparaisse mais le justifient :

M- et Mango et Nathan qu'est-ce qu'on peut en dire ? qu'est-ce qui reste ?

- il reste rien / si on nous raconte une histoire comme ça une princesse se marie avec un prince ben c'est vite fait / on va dans notre librairie / on lit trois lignes et on s'en va alors que là

- d'avoir des détails ça a de l'intérêt / alors que là ce qui est intéressant c'est les détails / il faut qu'on soit dedans pour avoir de l'intérêt

M- donc c'est un résumé

- oui mais c'est vraiment pour petits parce que c'est

- oui le petit / pour lui le baptême c'est pas ça l'intérêt de l'histoire il a besoin d'être direct lui dans ce qui se passe

Se posant comme « lecteurs avertis », par instants même comme destinataires des versions les plus élaborées, les élèves font une distinction entre la source de leur plaisir (qui tiendrait autant à la description qu'à l'intrigue) et la source supposée du plaisir des lecteurs débutants (l'intrigue, rien que l'intrigue). Mais ce faisant, ils ne peuvent s'apercevoir qu'ils reprennent à leur compte l'image que précisément les adaptateurs se font d'eux (leurs désirs, plaisirs, obstacles de lecture), image mise en cause par leurs propos mêmes (non, les enfants, ne sont pas insensibles, comme on le croit un peu vite, aux passages descriptifs...).

Et s'il y a une leçon à tirer de ce travail comparatif, elle est la suivante : l'activité de comparaison, en ce qu'elle a poussé les enfants à « mimer » une réception de *grands*, leur a permis a) de voir qu'il y avait entre le texte-source et ses adaptations un processus réducteur, b) de constater qu'ils étaient capables ensemble non seulement d'accéder au texte-source (à sa complexité et à la beauté de ses effets) mais d'y trouver un plaisir explicitable. Ce faisant, de la posture méta-lexique adoptée, ils ont tiré la gloire de se compter au rang des lecteurs lettrés adoptant la position du *dedans* (ce qui s'accompagne bien évidemment d'une forme de condescendance envers les novices seulement *en direct*) et cette expérience-là est à nos yeux déterminante pour leur avenir de lecteurs : ils y ont trouvé une forme de « sécurité lectorale », pour reprendre l'expression de F. Grossmann ici même, ou de sérénité sur leurs propres compétences.

Interrogés par écrit sur les objectifs perçus des séquences (« On a comparé ces quatre versions : à votre avis dans quel but ? pour vous apprendre quoi ? »), avec pour intention d'ouvrir ensuite un débat sur les réponses produites, les élèves ont montré leur perception fine des intentions éducatives du maître. Les élèves assignent au travail comparatif plusieurs finalités qu'ils désignent en termes de savoirs (*apprendre ce qu'est une adaptation, comment on s'y prend pour adapter*) et de savoir-faire (*apprendre à mieux lire des textes difficiles en les comparant à des*

textes plus simples, *apprendre à reconnaître un texte original et ses adaptations*), savoirs et savoir-faire utiles pour ensuite *acheter, choisir, trier par catégories*, autrement dit avoir une stratégie de consommateur : *ça peut nous apprendre à choisir un livre pour qu'il nous plaise, par exemple : je trouve un livre, je veux le texte original, si je prends une adaptation, je vais m'ennuyer ; ou, je veux une adaptation, je prends l'original, je ne vais pas comprendre*. Effet secondaire sans doute d'une pratique intensive de l'interaction lecture / écriture, certains élèves croient déceler chez le maître une dernière intention qu'il n'a jamais eue mais dont il concèdera qu'il aurait dû l'avoir : *nous apprendre à faire nous-mêmes des adaptations pour les petits...*

Invités également par écrit, en fin de travail, à porter un jugement esthétique personnel (« *Au bout du compte, quelle est la version qui vous plaît le plus et pourquoi ?* »), les élèves sélectionnent pour moitié la version de Perrault. Les raisons, individuelles, de la choisir sont de plusieurs ordres :

- la qualité de l'écriture principalement (élégance du style, choix du vocabulaire, charme des mots anciens, implication du narrateur)

- *Parce que c'est la plus longue, la plus intéressante et les mots sont beaux par exemple : « de n'avoir point d'enfant », « un couteau d'or fin »*

- *Parce qu'il y a du charme, de l'élégance et de l'amour.*

- *Parce que ça me passionne. Une fois qu'on lit, on s'aperçoit que l'auteur parle, qu'il est caché derrière le rideau. On dirait qu'il espionne.*

- *Parce que l'auteur donne des commentaires. Il raconte bien l'histoire car on croirait qu'il y était.*

- la richesse des détails, qui ne simplifie pas la lecture mais se révèle finalement gratifiante

- *Parce qu'il y a plein de petits détails qui m'aident à imaginer l'histoire mais elle est difficile à comprendre.*

- *Parce qu'elle est merveilleuse et elle a plus de détails. Je trouve agréable de lire quelque chose de magique car il n'y a aucun intérêt à lire quelque chose que de simples images peuvent exprimer, un livre doit être plus complexe.*

- enfin, l'authenticité, qui confère automatiquement à l'œuvre une valeur supérieure à la copie

- *Parce que c'est le texte original et c'est Monsieur Charles Perrault qui a écrit le premier.*

- *Parce qu'il sort des mains de l'auteur.*

Pour autant, et le fait mérite d'être souligné, la version plus abordable mais relativement fidèle de *Au temps jadis* est appréciée par un nombre significatif d'élèves. Ces élèves, qui reconnaissent une valeur supérieure au texte-source, jugent cependant ce texte-source inadapté à leurs compétences de lecteurs, autrement dit le plaisir potentiel qu'il peut procurer est annulé par la difficulté, parfaitement consciente et pesée, qu'il y a à le conquérir. Il ne va plus de soi désormais que l'œuvre donnée à lire par le maître soit nécessairement lisible. Les élèves sont ici mis dans la situation de prendre en charge leur responsabilité de lecteur :

- *Je préfère la version Au temps jadis car c'est celle qui ressemble le plus au texte de Perrault mais aussi elle est plus simple que la version originale.*

- *C'est la même histoire que Charles Perrault mais plus facile à comprendre*

Parmi les signes qui attestent d'un gain de sécurité lectorale, il faut compter l'évaluation raisonnable et dépassionnée, chez certains élèves, de leurs propres limites :

- *Nathan c'est pour les plus petits mais Mango s'adapte bien pour moi, c'est différent de ce qu'a écrit Charles Perrault mais quand même moins compliqué*

Alors que l'habituelle question rétrospective sur l'intérêt du texte lu suppose un point de vue unanimiste, l'effort demandé ici pour distinguer entre lecteur ciblé et lecteurs concrets, entre lecteurs attestés et tout nouveaux lecteurs, entre lecteurs contraints et lecteurs de rencontre, donne du jeu et ouvre un espace symbolique où chacun peut trouver sa place.

2. UN RÉSEAU INTRATEXTUEL AUTOUR DE L'ŒUVRE DE RASCAL

Alors que dans le réseau précédent, la compréhension et l'interprétation étaient favorisées par une lecture en opposition, dans le présent réseau (comme dans le suivant) ce sont les analogies qui servent au travail d'élucidation. Il convient donc que le maître ait préalablement perçu, avant de faire son choix des œuvres, le dessin de la toile et repéré quelques parcours possibles pour atteindre son centre.

2.1. Le corpus

L'œuvre de Rascal oscille entre prose poétique et humour noir. Pétrie de références prises aussi bien dans le fonds culturel enfantin que dans la mythologie biblique et gréco-latine, elle ne parle d'une certaine manière jamais d'autre chose que de l'envie ou de la difficulté de naître, grandir, se trouver soi-même, dans l'affrontement au monde. Il n'y est question à mots couverts d'images que de la vie. Il s'agit certes, à travers le réseau, de découvrir que Rascal, comme tout écrivain, possède un univers mental, des valeurs, un style propres, qui dès lors qu'ils sont devenus familiers, servent de signes de reconnaissance, favorisent l'anticipation et fondent une connivence entre œuvre et lecteur. Il s'agit aussi, surtout, de provoquer dans la confrontation des textes des mouvements ondulatoires, de se servir d'un élément élucidé là pour élucider un autre élément ailleurs, et ainsi de proche en proche, et d'apprendre ce faisant que lire littérairement c'est mettre en relation..

Le corpus est composé de : *Fanchon, Moun, Pied d'or, La nuit du grand méchant loup, Petit lapin rouge, Poussin noir*. Les textes retranscrits et privés de leurs illustrations sont confiés à des élèves de CM1 (2), rassemblés par groupes de 3 ou 4 afin qu'ils les classent, selon le ou les critères de leur choix à expliciter. On relève plusieurs types de classements qui, pris dans leur ensemble, dégagent avec pertinence ce qui fait l'essentiel de la thématique et de la stylistique de Rascal :

- classement par la nature des personnages représentés (*Moun et Fanchon vont ensemble parce que ce sont des petites filles, Fanchon, Pied d'or, La nuit du grand méchant loup : ce sont tous des jouets*) ; ou des lieux traversés (*Poussin noir, Le petit lapin rouge, La nuit du grand méchant loup, ils vont dans les bois et dans les bois il y a du danger*) ;

- par l'effet sur le lecteur (*La tristesse dans Fanchon (le masque imaginaire), dans Moun (la guerre et qu'elle quitte ses vrais parents), dans Pied d'or (la fille*

qui va se faire étouffer). La poésie dans *Fanchon* (« Le fil invisible qui nous relie les uns aux autres »), dans *Moun* (« Elle la serra une dernière fois contre son cœur et la confia à l'océan »), dans *Pied d'or* (« baigna son corps de nacre ») ;

- par une thématique jugée récurrente : l'eau (*Moun* et *Pied d'or* par *l'importance de l'eau*), le feu (*Fanchon* et *Moun* : les deux histoires *parlent du feu*), le voyage (*Dans Pied d'or, La nuit du grand méchant loup, Poussin noir, Moun, Le petit lapin rouge, les personnages voyagent*), la recherche des origines (*Moun va avec Poussin noir parce que Moun n'a pas ses vrais parents et Poussin noir n'a pas ses vrais parents lui aussi. Ils ne connaissent pas leurs origines*) ;

- par une technique littéraire : la pratique de l'intertextualité (*La nuit du grand méchant loup* et *Petit lapin rouge* et *Poussin noir* car *il y a des contes mélangés que l'on connaît, ils font tous allusion à des histoires connues*), la pratique de la fin ouverte (*L'auteur de Poussin noir, La nuit du grand méchant loup et du Petit lapin rouge nous laisse imaginer et nous on aime ça, On peut imaginer plusieurs fins, sans les illustrations*).

Chacun de ces classements sera successivement considéré en grand groupe. On ne retiendra pas cependant ici le travail accompli *in fine* autour de l'entrée « intertextualité ». Du fait de ce choix, on ne fera guère allusion qu'à trois albums : *Fanchon, Pied d'or* et *Moun* que l'on résume pour aider le lecteur à saisir la progression et la finesse des analyses des enfants. *Fanchon* est une histoire poético-symbolique, qui met en scène une petite fille se battant contre les masques qu'on lui impose ou qu'elle s'impose à elle-même pour paraître ce qu'on veut qu'elle paraisse et qui finit par s'embraser pour enfin renaître, neuve et authentique, de ses cendres. Dans *Pied d'or*, histoire énigmatique et étrange, un cochon tirelire, décidé à explorer le monde de la chambre où il est enfermé, découvre dans une armoire une petite fille (une poupée ?) éplorée, qui dit n'avoir pas de nom et qui n'a qu'une seule jambe. Tirelire, ému, lave son beau visage souillé puis l'aide à enfiler de nouveaux vêtements. Ravie de sa nouvelle image, la petite fille part dans la campagne avec Tirelire qui, au milieu d'un champ de blé, jette au feu le contenu de son ventre. Les deux personnages s'endorment. Lorsqu'ils se réveillent, une petite jambe au pied d'or repose dans la cendre. Moun, quant à elle, naît dans un pays en guerre. Comme le riz vient à manquer, ses parents la déposent dans une boîte et la confient à l'océan. Un matin de printemps, la boîte échoue sur une plage, tout près de la maison d'un couple d'amoureux. Tous les deux coupent le cordon qui enlace la boîte et découvrant Moun, savent qu'elle sera leur premier enfant. Moun grandit et apprend le secret de sa naissance. Moun en veut à la guerre et à ceux qui l'ont abandonnée. Mais au fil du temps, elle comprend qu'on l'aime aussi de l'autre côté de l'océan. Un soir d'automne, elle dépose dans la boîte tous ses trésors d'enfance et les laisse dériver sur les flots.

Fanchon, pour être *compris*, nécessite que soit *interprétée* la métaphore filée des masques et sa symbolique. De nombreux enfants ont signalé sur leur feuille l'hermétisme du récit : *on ne comprend pas Fanchon mais on le trouve quand même très beau*. On va voir comment progressant pas à pas dans l'œuvre de Rascal, d'un cercle concentrique à l'autre, autrement dit d'un texte à l'autre, du plus limpide au plus opaque, d'une thématique en apparence transparente à une thématique jugée plus obscure, les enfants vont parvenir au centre où se dénoue ce qui était noué et où, comme une onde qui se propage,

la lumière qui se fait sur l'objet d'abord noir finit par éclairer en retour, d'un autre jour, ce qui en amont semblait relever de l'évidence. Le réseau, loin d'être une simple mise en relation de textes devient mise en relation de lectures qui s'auto-alimentent en spirale et s'ouvrent à d'autres lectures, convoquées hors du corpus, qui génèrent à leur tour de nouvelles ramifications. Et c'est parce que la maîtresse les lance sur la voie du travail interprétatif, leur trace un itinéraire, calculé, pour parcourir le réseau (sans pour autant pointer et décrire par avance sur l'itinéraire les lieux qui valent le détour), enfin les aide à accomplir les allers et retours qui s'avèrent nécessaires que les enfants vont, en particulier, enfin *comprendre* Fanchon, sans cesser de le trouver beau.

2.2. Le rôle de l'enseignante

L'enseignante, dans ce qui suit, se fait en apparence discrète. Son rôle est en réalité déterminant, moins dans le déroulement même des séquences et la gestion des interactions, sur la scène de la classe, que dans le choix pensé en coulisses d'aborder tel principe proposé de regroupement de textes avant tel autre, et dans tel regroupement tel texte avant tel autre, c'est-à-dire dans son anticipation du meilleur angle d'attaque pour provoquer le ricochet le plus spectaculaire. C'est elle qui choisit d'entrer en lecture(s) par la thématique de l'eau, parce qu'elle la suppose d'une certaine façon familière aux enfants, pour aller vers la thématique du feu plus étrangère mais dont elle sait que l'interprétation symbolique en contexte va se dégager à partir de ou par la confrontation à l'interprétation de la symbolique de l'eau dans un autre contexte. C'est elle également qui retarde l'entrée par l'intertextualité parce qu'elle sait que, passant par l'eau et le feu, les enfants vont découvrir dans leur voyage que le phénomène citationnel, caractéristique de l'œuvre de Rascal, va bien au-delà de ce que le repérage immédiat, parce qu'évident, des *contes connus* laisse supposer.

2.3. D'un cercle à l'autre

2.3.1. *Le premier cercle ou la thématique de l'eau :* **« On a trouvé qu'on pouvait mettre ensemble Moun et Pied d'or car l'eau y est importante »**

L'eau y est importante mais non encore investie de signification(s) :

M- De quelle eau s'agit-il et en quoi vous paraît-elle importante ?

P- Dans Moun c'est l'Océan

Y- C'est l'océan qui emmène Moun de l'autre côté

L- L'océan transporte Moun et la sauve.

L'attention se déplace de l'eau perçue comme « agent » de voyage au voyage lui-même lorsque F., qui a appris dans cette classe à explorer sa mémoire culturelle pour alimenter son processus interprétatif, perçoit un premier rapprochement possible entre le destin de Moun et celui de Moïse :

F- Moi, j'ai déjà vu ça dans un film.

M- Quel film ?

F- « Les dix commandements »

Ma- Moi aussi / c'est pour sauver Moïse...

P- Moi je connais l'histoire de Moïse / on l'a vue au catéchisme

M- Où ça au catéchisme ?

P- Dans la Bible

M- Peux-tu nous raconter en gros cette histoire ?

(Pierre raconte, à sa manière. M. lit ensuite le passage correspondant de la Bible)

M- Quels points communs entre Moun et Moïse ?

E- La boîte de bambou et la boîte de jonc c'est pareil

L- Le bébé est confié à l'eau par ses vrais parents pour le sauver de la mort

S- Et tous les deux sont adoptés

Moun est lu pour l'heure comme une réécriture moderne de la légende biblique. L'eau n'a reçu encore aucune interprétation. La quête du sens se poursuit dans *Pied d'or* où l'on fait aussi le constat d'un voyage, intérieur cette fois, dont l'eau est une nouvelle fois l'agent :

P- L'eau a aussi de l'importance dans Pied d'or

MG- Quand le cochon lave la petite fille (recherche le passage et le lit à haute voix)

L- Après elle fait son premier sourire

S- Avant elle souriait pas

M- Avant quoi ?

S- Avant que Tirelire la lave / après ça la rend heureuse.

M- Pourquoi avant était-elle triste ?

J- Elle était « souillée »

M- Que signifie « souillée » ?

E- Sale

MV- Elle était mal traitée / il lui manque une jambe / on ne s'occupe pas d'elle / elle est au fond d'une armoire

J- et en plus elle n'a même pas de nom

M- Oui, on peut être souillé à l'extérieur mais aussi à l'intérieur de soi ... vous comprenez ? Alors quel est le rôle de l'eau ?

E- Ça la rend heureuse

MV- Elle est propre à l'extérieur alors elle se sent mieux à l'intérieur / elle fait son premier sourire

La symbolique traditionnelle de l'eau purificatrice et béatifique est en ce point trouvée puis retrouvée, mots à l'appui, quand A. reproduit le geste amorcé par F., et fouille dans sa mémoire culturelle pour y extraire à nouveau des références bibliques :

A- Ça me fait encore penser au caté quand on est purifié de ses péchés

M- Quand on est purifié de ses péchés ?

MV- C'est comme si elle était purifiée par l'eau

L- Comme un baptême

2.3.2. Le deuxième cercle ou la thématique du feu : « Dans Fanchon c'est le feu qui est important »

Comme le remarque Iser (1976, 51) « s'impose à l'interprétation une autre tâche : au lieu de déchiffrer du sens, elle doit expliciter les potentiels de signification du texte ». Sur l'injonction de la maitresse (« *Surligner dans le texte tout ce qui vous fait penser au feu* »), c'est d'abord l'expression « Elle craque » qui est pointée. Le texte dit exactement : « Fanchon a dans sa main l'allumette cent fois perdue et retrouvée. Elle craque. Ses paupières deviennent rouges. Son corps tout entier se réchauffe ». On voit comment, parce que le verbe est employé intransitivement,

« elle » peut aussi bien avoir pour référent « Fanchon » qu'« allumette », ambiguïté qui, se combinant avec les deux sens possibles du verbe, libère une potentialité sémantique intéressante. L'expression donne l'occasion aux enfants de faire l'expérience (nullement nouvelle pour eux) de l'indécidabilité et de la tolérance de la pluralité interprétative :

E- Elle veut mettre le feu aux masques de gomme / elle craque une allumette

L- C'est pas écrit...

C- Non c'est l'allumette qui craque

E- C'est pareil

L- On peut croire que c'est Fanchon qui craque parce qu'elle en a marre

B- On peut comprendre les deux

Mo- L'allumette craque ou elle craque

L- Ou Fanchon craque l'allumette

F- On peut interpréter comme on le sent de trois manières différentes

L'embrassement de Fanchon est explicitement saisi comme une volonté de renaissance :

S- Elle veut changer, elle change ... elle est plus pareille à la fin qu'au début

Mo- Au début elle se sent triste

S- Elle s'est perdue au fond d'elle-même

C- Elle fait ses premiers pas comme une nouvelle vie qui commence

P- Comme un bébé qui apprend à marcher

C- C'est comme si elle renaissait

Un enfant suggère un rapprochement avec *La petite fille aux allumettes* d'Andersen, en laissant entendre que Rascal, *tel qu'on commence à le connaître* n'a pas pu ne pas en nourrir son écriture. L'analyse des enfants est, à chaque nouvelle histoire évoquée, d'une finesse surprenante, mais tout se passe encore comme si le fil qui doit relier les œuvres entre elles n'était pas encore tissé : la *renaissance* de Moun n'est pas tout de suite rapprochée de la *renaissance* symbolique de Pied d'or ou de celle également symbolique de Fanchon. Pas décisif cependant, disparaît peu à peu ce qui faisait obstacle à la compréhension de Fanchon. Dans sa face visible, l'obstacle se manifeste par la difficulté à attribuer une signification aux masques. On peut aussi supposer que, dans l'ombre, le rapport initial des élèves au(x) texte(s) n'incluait pas la possibilité d'une écriture métaphorique impliquant une opération de traduction. Parce que la nécessité de *traduire Moun* et *Pied d'or* s'est imposée d'elle-même, la même opération devient possible sur *Fanchon* :

S- Elle sort vainqueur de ses masques

M- Et que sont ces masques ?

Y- Le texte dit des « images lorsqu'on lui demande d'être sage »

M- Qu'est-ce que tu comprends ?

Y- Moi ça me fait penser à « Sage comme une image »

S- C'est une qualité

Ma- Oui mais elle le fait même si elle a pas envie

J- A force de vouloir plaire elle a peur de déplaire

MG- Elle n'existe plus quand on ne lui donne pas d'ordres

S- A chaque fois elle met un masque parce qu'elle n'est pas la vraie Fanchon / elle fait ce qu'on lui dit pour plaire et puis c'est tout

L- Alors un jour elle se perd en elle-même et elle essaie de retrouver sa vraie personnalité

M- Comment fait-elle ?

- L- Elle utilise le feu et elle brûle la fausse Fanchon et elle devient la vraie
Le et Lu- Nous on avait pas compris mais on l'avait quand même trouvé très beau
M- Qui encore n'avait rien compris à Fanchon ?
[18 élèves lèvent la main]
M- Et maintenant qui a compris des choses ?
[Tous lèvent la main]
M- A partir de quoi avez-vous compris ?
C- Moi j'ai compris quand j'ai compris ce que c'était les masques
Mo- Moi aussi et quand j'ai vu l'importance du feu et quel était son rôle.
M- C'est-à-dire ?
Mo- Ben il permet à Fanchon de se libérer
C- Elle renaît de ses cendres / « de la cendre sombre ... à la lumière ».*

La maîtresse, qui se veut pourvoyeuse de références, ne pouvait ici enchaîner autrement qu'en racontant la légende du Phénix (connue de L : *Ah ! oui, le Phénix c'est une légende de la mythologie*) dont l'ensemble de la classe s'accorde à dire que *c'est bien comme Fanchon*.

2.3.3. Où se fait la jonction des deux thématiques : Pied d'or, un pont entre les deux cercles et entre les œuvres

Ce n'est que lorsque les enfants ont le sentiment de s'être appropriés tous les éléments du corpus qu'ils ont l'esprit suffisamment libre pour enfin saisir des similitudes et dégager la thématique commune à Pied d'or et Fanchon, celle de la renaissance après purification par l'eau ou le feu et, plus en sourdine, celle, connexe, de la quête d'identité :

- L- A la fin de l'histoire de Pied d'or la petite fille est « libre et légère » / ça fait penser à Fanchon / à la fin elle est « libre et réunie »
S- Toutes les deux elles sont libres et heureuses / elles renaissent / elles sont elles-mêmes
C- Et puis la petite fille au pied d'or / elle a un nom
J- elle retrouve une identité / le feu lui a permis d'avoir un pied en or et du coup un nom // C'est grâce au feu qu'elle trouve un nom
S- Moi je trouve qu'elle renaît deux fois / une fois avec l'eau elle retrouve sa dignité elle est purifiée / et une deuxième fois avec le feu / elle trouve son identité
L- Ça fait penser au Phénix [il déclame] : « de la cendre naît une jambe d'or... » / d'or en plus / comme les plumes du Phénix / il a des plumes couleur d'or...*

Tout en progressant dans les histoires de Rascal, les élèves, à la demande de la maîtresse et avec son aide, consignent leurs observations dans un tableau, rempli au fur et à mesure des découvertes. Le tableau, sorte de géographie de l'univers mental de l'auteur, se présente alors ainsi :

		Petit lapin rouge	Pied d'or	La nuit du grand méchant loup	Moun	Poussin noir	Fanchon
Personnages	Animaux	x				x	
	Petite fille		x		x		x
	Jouets		x ?	x			
Lieux	Bois, forêt	x		x		x	
	Campagne				x	x	
	Océan, plage						
	Chambre		(x)	(x)			
Éléments	EAU - qui sauve : Moïse - qui purifie : le baptême - obstacle à franchir		purifie		sauve		
	FEU pour renaître de ses cendres : le Phénix pour se libérer pour trouver ou retrouver son identité		renaître de ses cendres	obstacle			renaître de ses cendres : le Phénix se libérer retrouver son identité

2.3.4. De la jouissance de la polysémie ou « Il n'y a rien de caché derrière une ficelle »

La maîtresse se saisit du mouvement comparatiste collectif pour chercher à l'amplifier, en sélectionnant dans *Moun*, momentanément négligé mais non épuisé (la dernière case du tableau est vide), une phrase dont elle juge la compréhension tout à la fois décisive dans l'approche globale de l'œuvre et problématique : « ils coupèrent le cordon qui enlaçait la boîte » :

M- Que signifie pour vous cette phrase que j'ai choisie ? Vous rappelle-t-elle quelque chose ?

S- A la naissance on coupe le cordon ombilical pour que le bébé finisse de naître

J- Quand on coupe le cordon ça veut dire que le bébé est libre / il va faire des choses tout seul / téter crier...

M- On le dit aussi parfois pour les grands

J- Oui / ça veut dire qu'il faut quitter les jupes de sa mère / prendre son envol

L- Oui apprendre à se débrouiller tout seul

M- Et pour Moun qu'est-ce que ça veut dire ?

Ma- Ils séparent Moun de ses vrais parents pour une nouvelle vie avec eux

M- Pourquoi l'auteur n'a-t-il pas employé le mot « ficelle » par exemple ?

E- Oh ! c'est bien moins beau / bien moins poétique

S- C'est moins riche / il y a rien de caché derrière une ficelle

M- Et derrière le mot « cordon » ?

E- Ça fait penser à plein de choses d'autres

M- Lesquelles ?

Mo- L'enfant qu'on sépare de la maman

S- On coupe le cordon pour grandir

L- oui, pour vivre sa vie

Le cordon d'une certaine manière est ce qui permet de rattacher *Moun* à la tribu des autres textes : il y avait bien, là aussi, cachée derrière le mot, dont on apprécie la force et la profusion sémantiques (il n'y aurait rien de caché derrière le mot *ficelle*), l'image d'une seconde naissance.

2.3.5. Le troisième cercle ou les saisons de la vie

Dès lors que l'eau, le feu et le cordon, c'est-à-dire les œuvres mêmes, ont pu être mis en relation, le processus interprétatif s'accélère. L. suggère à ses camarades de franchir un nouveau pas vers le cœur de la problématique en s'intéressant à la thématique des saisons dont il pressent sans doute qu'elle est susceptible d'enrichir le réseau symbolique construit autour du réseau de textes (*Moi j'ai dit qu'il faudrait regarder les saisons*). Et c'est ainsi qu'après avoir lentement constitué, autour de l'eau et du feu, un ensemble de valeurs symboliques, qui relèvent certes pour le lecteur lettré de stéréotypes culturels, mais qui est patiente et capitale découverte pour les lecteurs novices qu'ils sont, les enfants *reconstituent* les stéréotypes attachés aux saisons, qui leur sont plus familiers parce qu'inscrits dans les usages de la langue et dans l'imaginaire collectif qu'on pourrait dire quotidien. Les reconstituant, ils en cherchent la signification en contexte. Les trois histoires sont relues au crible de la symbolique printanière. *Moun* d'abord : *Moi je trouve que le printemps dans Moun est important parce qu'elle commence une nouvelle vie avec de nouveaux parents dans un nouveau pays / une vie plus heureuse, Et au printemps les fleurs repoussent / il fait beau / il y a du soleil / Moun recommence une nouvelle vie comme la nature au printemps. Fanchon* ensuite : *C'est écrit qu'elle brûle ses masques comme on brûle la campagne en hiver / ça veut dire quand arrive le printemps comme ça c'est tout prêt pour que la nature renaisse comme Fanchon, L'hiver c'est le froid / c'est la mort de l'ancienne Fanchon. Pied d'or* enfin : *Et puis dans Pied d'or aussi elle se cache derrière les manteaux d'hiver / elle a peur / elle est triste, Mais derrière il y a le soleil et tout change, Tirelire c'est lui le soleil.* La symbolique de l'automne est plus résistante :

MG- Dans *Moun* il y a l'automne

M- Oui et alors ?

[silence]

M- Que se passe-t-il à ce moment là ?

L- *Moun* comprend ses vrais parents / elle leur en voulait de l'avoir abandonnée mais maintenant elle a compris que c'était pour la sauver

M- A votre avis à quel moment de sa vie le comprend-elle ?

L- C'est écrit au fil du temps / elle a grandi / le temps a passé

P- *Moi* je crois qu'elle est adulte et c'est pour ça qu'elle comprend mieux et qu'elle leur en veut plus

M- Que se passe-t-il à l'automne ?

Ma- On fait les vendanges

M- Pourquoi ?

Ma- Ben parce que les fruits sont mûrs

L- Ah ! oui, c'est ça / c'est comme les fruits / Moun elle a mûri

P- L'automne c'est quand on est grand / qu'on est adulte

M- Alors que signifient les saisons chez Rascal ?

Une fois le cycle de l'année parcouru, il revient à L., qui avait initié la thématique, d'en synthétiser la signification : « *Les saisons, c'est notre vie / au printemps, on naît / l'été on est plus grand mais là on n'en parle pas / l'automne on est adulte / on est mûr et l'hiver on est vieux / c'est la mort* ». Il découvre par la même occasion, sans le savoir, une figure sur laquelle Rascal ne cesse de broder et que l'on retrouve par exemple dans *La route du vent*, non présentée dans le corpus.

2.3.6. Au centre de l'œuvre : La frontière

C'est encore L. qui a l'intuition ultime qu'un autre thème mérite exploration (*Moi je crois que l'horizon c'est très important dans Moun*), intuition confirmée par plusieurs de ses camarades :

S- Dans Moun on a l'impression que ça sépare deux mondes

C- La guerre et la paix

E- Et aussi la vraie famille et la famille adoptive

X- Et elle renait de l'autre côté de l'horizon

M- Elle appartient à ces deux mondes. Comment est-ce possible ?

C- Elle naît dans l'un puis elle renait dans l'autre et puis à la fin quand elle a tout compris elle va donner une part de sa vie

M- Précise ça

C- Elle donne son enfance / elle envoie ses souvenirs d'enfance de l'autre côté

L'onde se propage alors sur *Pied d'or* :

Ca- Et dans Pied d'or aussi / de l'autre côté c'est un monde inconnu mais pour Tirelire c'est la liberté

M- C'est un nouveau monde / l'horizon c'est comme une frontière

L- oui mais Moun connaît les deux côtés et pas Tirelire

C'est Ma qui apporte la conclusion de l'étude : *Ils se ressemblent beaucoup Moun, Pied d'or et Fanchon*, et souligne l'homogénéité profonde de l'univers de Rascal au-delà de la disparité des traits de surface.

Un nouveau tableau se construit pour manifester la *ressemblance* :

		Moun	Pied d'or	Fanchon
L'horizon = frontière		Ça sépare deux mondes un peu comme le cordon	Ça sépare deux mondes différents. De l'autre côté de l'horizon : un nouveau monde inconnu, celui de la liberté	
L E S S A I S O N S	L'hiver = mort, vieillesse (un peu comme la nuit)		« Les manteaux de l'hiver » Tristesse, peur, malheur	Fin de l'hiver = Fin de l'ancienne Fanchon
	Le printemps = vie, naissance, jeunesse (un peu comme le matin)	Naître, renaître. Elle commence une nouvelle vie, comme la nature qui renaît au printemps. Moun est bébé.	La présence du soleil, c'est comme le printemps, c'est l'espoir qui naît dans le cœur de la petite fille.	Une nouvelle vie pour Fanchon, c'est la nouvelle Fanchon.
	L'automne = entre la jeunesse et la vieillesse, entre la naissance et la mort, l'âge adulte, la maturité (comme les fruits) (un peu comme la journée)	« Au fil du temps » « A présent » Moun est adulte, elle est mûre. Elle comprend...		

2.4. Quels savoirs construits ?

Les élèves ont bien entendu construit des savoirs sur l'auteur Rascal, dont on peut supposer qu'ils constitueront dans la découverte future d'autres œuvres du même auteur, le « répertoire » indispensable à la connivence (au terme de l'étude, un élève, prenant suffisamment de distance, donne sa clé de l'œuvre : *A chaque fois il nous raconte comment prendre son destin en main*). Ils ont aussi découvert à son contact les principales valeurs symboliques attachées dans notre culture à l'eau, au feu, aux saisons. La connaissance de ces codes culturels est une grille de lecture indispensable. Avec elle, ils se sont approprié un héritage.

Au-delà du cas particulier, ils ont mis en œuvre un savoir-faire qui relève du tissage des textes, et qu'on suppose, là encore, transposable hors de l'étude singulière de l'œuvre de Rascal. En entrecroisant les fils d'une histoire et d'une autre prise aussi bien dans le corpus qu'en dehors de lui, ils ont fait apparaître des motifs et mieux encore une cohérence dans les motifs, signe d'une double cohérence et de l'œuvre et de la lecture. En ce sens, ils ont développé leurs compétences de lecture.

Ils ont enfin mené, dans la continuité des échanges et avec une volonté explicite chez l'enseignante de les « enrôler » dans un projet d'apprentissage (*nous allons apprendre à mieux lire les textes, continuons d'apprendre à mieux lire les textes littéraires*) une réflexion métalexique sur la nature spécifique de la lecture littéraire des textes littéraires :

- la nécessité de collaborer à la plénitude du texte :

MV- Moi je pense que Pied d'or n'est pas terminé / je verrais bien une suite

E- Moi aussi je l'ai faite ma fin / la petite fille a retrouvé une deuxième jambe grâce au cochon qui a fait fondre ses pièces d'or

MV- Oui c'est ça / la jambe s'est formée grâce aux pièces d'or fondues dans le feu et en plus peut-être qu'on peut imaginer encore que le cochon va lui trouver un nom / Pied d'or / comme il avait dit quand il disait « lorsque je te connaîtrai un peu mieux, je t'en donnerai un »...

M- Est-ce que c'est écrit tout ça ?

E- Non on imagine

M- Oui vous interprétez ... à partir de ce que vous avez lu / c'est peut-être ce que l'auteur voulait que vous trouviez / en tout cas vous cherchez à entrer en connivence avec lui / c'est ça aussi savoir lire

MV- Oh ! ça c'est bien !

- combien la convocation de références culturelles de toutes origines est riche d'incidence sur la quête de sens (La maîtresse a pris la peine de souligner que la connaissance des textes bibliques était incontournable, indépendamment de toute croyance religieuse, comme celle des légendes gréco-latines)

- plus généralement, l'intérêt d'une lecture réflexive:

[On oppose l'eau qui fonctionne comme symbole à l'eau qui, dans d'autres œuvres du corpus, n'a en apparence aucune fonction particulière]

L- (apportant la conclusion) quand l'eau a de l'importance, on est obligés de réfléchir pour trouver ce que ça voulait dire...

M- Oui et c'est ça aussi savoir lire

3. UN RÉSEAU AUTOUR D'UN MOTIF : VERS LA SYMBOLIQUE DU MUR

Les enfants qui ont lu l'œuvre de Rascal font montre d'une grande habileté. D'autres enfants sont moins assurés, ne disposent que de stratégies de lecture rigides, n'ont développé qu'une pratique projective de la lecture qui néglige les dimensions imaginaires et symboliques. Dans une classe de C.E.2 (3) se présente un certain nombre d'élèves que le maître décrit comme *peu motivés* par la lecture sans qu'ils soient pour autant défaillants dans leurs compétences lexiques. Seuls les textes d'« aventure » trouvent grâce à leurs yeux, comme à ceux de nombreux enfants. Nous entendons par là les récits dont les personnages présentent un programme narratif orienté par l'accroissement de richesse, de pouvoir ou seulement d'expérience : ces enfants y projettent facilement leur propre appétence à vivre. Le maître tente donc de déplacer la cible de leur lecture et de diversifier les supports de leur investissement imaginaire.

Travailler sur un motif paraît un projet possible. Le motif constitue un objet d'enseignement potentiel, et il ouvre dans les œuvres une porte sur un ensemble

d'images organisées en configurations plus ou moins rigides. Il donne à lire une rationalité qui n'est pas celle du personnage, il fonctionne souvent comme un mytheme et sollicite l'investissement de tout un horizon culturel.

Une lecture en réseau paraît pertinente. La confrontation de plusieurs textes permet d'enraciner autrement les concepts opératoires. En effet, quand les concepts de personnage, de point de vue, de narration sont souvent convoqués et mis à l'épreuve à l'occasion d'une seule œuvre, leur maturation peut passer inaperçue, aux yeux des élèves eux-mêmes. Mais quand les points d'incertitude reviennent de façon récurrente à propos d'un ensemble de textes qui posent, en gros, des problèmes de lecture similaires, les questions se reprennent et il n'est pas rare que les enfants, conscients de l'unité du réseau, se réfèrent explicitement à une discussion précédente. De plus, pour objectiver un élément jusque là inaperçu, tel un motif, il importe de le reconnaître, c'est-à-dire de le retrouver dans plusieurs œuvres.

3.1. Le corpus

Le motif du mur est extrêmement fréquent dans la littérature, pour enfants comme pour adultes. Il joue souvent le rôle d'une instruction de lecture. En effet, déployant un écran à une fantasmagorie, posé comme une clôture, objet à construire ou à détruire, il sollicite rapidement les images de la frontière, de la sureté ou de l'enfermement, il suggère des scénarios de franchissement, de construction, de repli. Mais surtout un mur figure la possibilité de son au-delà. L'aspect du motif qu'il manifeste, - singulièrement dans sa présentation-, peut modéliser la posture du lecteur face à l'œuvre ; le contrepoint qu'il propose à l'intrigue aiguise souvent l'intelligence des enjeux symboliques de la narration (4). Ainsi, le mur contemplé se rencontre plutôt dans des œuvres méditatives, le mur qu'on construit dans des œuvres édifiantes, celui qu'on franchit dans des œuvres initiatiques...

Comme tout motif, il intervient souvent dans un arrière plan qu'une lecture distraite peut négliger. Pour travailler avec des élèves de neuf ans, le maître a fait le choix de récits où le motif était clairement thématique, afin de sensibiliser explicitement les enfants à sa fonction. Le premier ensemble fut ainsi composé de quatre récits : *Tillie et le Mur*, de Leo Lionni, *Le Jardin de Max et Gardénia*, de Fred Bernard, *Volubilis et les trois jardins*, de Claude Bernos et *Le Mur*, d'Angel Esteban. Nous n'exposerons ici que ce premier corpus (5).

Dans *Tillie et le mur*, il s'agit d'une jeune souris curieuse qui imagine ce qui peut se trouver de l'autre côté d'un grand mur infranchissable. Après avoir vainement tenté de l'escalader, de le percer et de le contourner, elle creuse un tunnel et découvre derrière ce mur un monde en tous points semblable au sien, à cette différence qu'il s'y trouve un « caillou de cérémonie ». Celui-ci est identique à un élément du décor que Tillie s'était figuré auparavant quand elle imaginait à quoi pouvait ressembler le monde inconnu. Sur ce caillou, elle sera triomphalement juchée à la fin de l'histoire dans la posture héroïque d'un libérateur. Dans *Le Jardin de Max et Gardénia*, un jeune chat et une vieille souris vivraient paisiblement leur amitié dans un jardin protégé d'un long mur, si ne parvenaient du jardin limitrophe des rumeurs inquiétantes. Puis l'ombre de deux créatures menaçantes ajoute au climat d'avant catastrophe ; un vieux crapaud prédit qu'il s'agit de créatures venues d'un autre monde. Le rapt de la

mère de Max les décide à affronter le gardien du mur, puis les divers dangers de l'autre jardin : des animaux gigantesques, un lapin qui fait régner la terreur, un manoir labyrinthique. Ils vont découvrir que l'origine de leurs peurs n'était qu'illusion : le gardien n'était inquiétant que par son aspect impressionnant, mais il révèle une humeur paternelle, les animaux n'étaient que des arbres taillés, le lapin dissimulait en fait derrière une mise en scène mensongère son propre caractère craintif, les créatures n'étaient que des singes congolais affublés de masques. Dans *Volubilis et les trois jardins*, une fillette s'ennuie à tricoter dans un univers médiocre et silencieux ; elle veut découvrir le monde. Sa grand-mère va lui confier successivement la clef de chacun des trois jardins à explorer, aux jours anniversaires de ses huit, dix et douze ans. Dans chacun, la fillette va croire découvrir le monde dans une masse végétale luxuriante que l'auteur énumère et dénomme très précisément ; elle va surtout y faire la rencontre d'un personnage, successivement un nain, un vieux jardinier puis un enfant, qui prend la parole et va lui désigner le monde à sa manière : le premier évoque le monde des autres, qui lui fait peur car il craint d'être ridicule, le second un monde des lointains devenu maintenant inaccessible, et le troisième un monde tout intérieur auquel on accède en fermant les yeux au sommet de « l'arbre sans nom ». Dans *Le Mur*, un personnage anonyme (il n'est désigné que par « Il ») dépense sa vie à faire grandir un arbre afin d'y monter un jour et voir ce qu'un long mur dérobaît à sa vue. Il n'y gagne rien d'autre que le sentiment de la liberté.

On le voit, ces histoires offrent un même matériel : un mur qui marque une clôture, un personnage qui veut le franchir, une issue positive qui se paie d'une désillusion tempérée par l'invention d'une part symbolique. Et le motif engendre dans ces quatre histoires un scénario identique : le mur matérialise la frontière entre l'univers familier et l'inconnu, entre la routine et l'exploration, entre la sécurité et le risque, entre l'ordre et la transgression ; le personnage, poussé par l'ambition, le désir d'affronter sa peur ou l'insatisfaction, est amené à passer outre et à trouver en soi-même les ressources nécessaires pour faire face à l'autre monde ; le narrateur oppose le monde d'en-deçà, univers paradisiaque mais étriqué, sorte de « prison dorée » (6), et le monde d'au-delà, territoire de toutes les incarnations ; il oriente systématiquement son propos dans le sens d'un récit d'initiation.

Cependant, les œuvres ne posent pas les mondes d'en-deçà et d'au-delà dans le même rapport, elles ne déploient pas de la même manière l'aspect double de tout symbole. Les enjeux s'avèrent dissemblables et le parcours du lecteur est à chaque fois différent. Dans *Tillie et le Mur*, le caillou de cérémonie relève d'une double lecture. D'une part, c'est un fragment du monde d'au delà et les valeurs cérémoniales qui s'y attachent lui accordent son prix, d'autre part, au yeux du lecteur attentif, c'est un élément du décor que Tillie s'était figuré quand elle imaginait ce monde d'au delà. Par cet effet de superposition, il manifeste l'inquiétante étrangeté d'un déjà-vu, l'irruption d'un ordre imaginaire contre la trop vraisemblable continuité des mondes. Il suggère ainsi une relation particulière entre les cérémonies collectives et l'imagination singulière d'un individu charismatique. Le matériel illusionniste du *Jardin de Max et Gardénia* est d'abord présenté dans ses effets spectaculaires sur les personnages, avant d'être dénoncé par la quête des personnages. Tout au contraire de la précédente, l'œuvre engage à une vision démystifiée des signes. Dans *Volubilis et les trois jardins*, l'ambiguïté réside dans l'esprit même de la jeune héroïne, vide de toute représentation de ce monde auquel elle aspire.

Elle semble toute prête à estimer que l'exubérante végétation découverte au delà du mur compense l'étiolation de son monde d'origine, mais son ingénuité la laisse poreuse aux influences des personnages rencontrés, lesquels disqualifient cette luxuriance. L'œuvre incite à dépouiller les projections évidentes et celles des rencontres de hasard pour mieux inviter, grâce un véritable initiateur, à élaborer la sienne propre. Le dernier texte, *Le Mur*, propose un véritable chiffre énigmatique. Rien n'est dit du monde d'au delà du mur tel qu'il pourrait être imaginé, et même la scène de découverte est quasi escamotée par cette formule : « On ignore ce qu'il découvre, de l'autre côté ; une autre mer peut-être ou bien de verts bocages... » Le parcours du personnage se réduit à une épure et se conclut sur le concept peu déterminé de liberté. Le lecteur est confronté à une abstraction que chacun peut investir à sa manière. Le mur peut figurer tout et rien qui entrave le désir : la mort, le refus, l'obstacle à l'ambition. L'œuvre ne propose aucun discours sur le face-à-face d'avec le monde, elle engage seulement à le risquer.

3.2. Organisation de l'étude

3.2.1. Projet d'ensemble

Les objectifs étaient doubles. Il s'agissait, d'une part, de faire évoluer la relation des enfants aux personnages, et, d'autre part, de les amener à une lecture symbolique. Une lecture projective suppose une forte identification au héros, elle s'attache essentiellement à son programme narratif. Cette posture conduit à en rechercher le manque et le but, elle anticipe l'issue de ses plans successifs. Le lecteur reste à l'affût des réussites et des échecs, il tire son plaisir du contraste entre l'éclatante réussite finale et les embûches traversées par le personnage, ou des procédés dilatoires par quoi le narrateur a différé l'épiphanie finale. C'est la force d'une empathie avec le personnage qui pilote l'activité. Elle entretient dans la construction du personnage l'illusion d'une personne. Le projet était, non pas de briser cette logique, mais de la complexifier. Désamarrer provisoirement les enfants de l'identification au personnage ne peut se faire que si on les alerte sur une structure plus vaste dans laquelle le personnage joue un rôle, dont il « incarne » seulement un aspect. En l'occurrence, il s'est agi de leur rendre perceptible le symbole véhiculé par le motif du mur. Pour ce faire, il était nécessaire de penser une progression.

Le critère a finalement été celui-ci : le lecteur peut-il facilement identifier un lieu du texte qui manifeste la relation entre le monde fantasmé et le monde découvert ? Le maître s'est ainsi arrêté à l'ordre de présentation des albums que nous avons suivi ici même. La présentation du caillou de cérémonie, élément de l'idéoculte de *Tillie et le mur*, apparaît un objet assez facile à manipuler. Grâce notamment au stéréotype de la prédiction onirique, il peut aider les élèves à entrer dans une lecture réflexive. De plus, commencer par cet ouvrage clarifie le contrat didactique : il s'agit d'apprendre à lire ce qui est dit au lecteur et dont le personnage n'a pas conscience. *Le Jardin de Max et Gardénia* engage à une réélaboration rétrospective de la lecture. A cette condition-là, le double sens de la formule « ils viennent d'un autre monde » devient intelligible ; il peut même dénoter clairement le fonctionnement des mystifications. *Volubilis et les trois Jardins* a semblé plus difficile : le scénario s'y complique des autres barrières et des autres mondes qu'évoquent les personnages rencontrés, et puis la continuité affichée (dès le nom de l'héroïne) par

les métaphores végétales entre les mondes d'en-deçà et d'au-delà contredit les ruptures dans la circulation des mots et des paroles. Pour être compris, le livre doit être rapproché des précédents ; il oblige le lecteur à se focaliser plus directement encore sur son enjeu symbolique. Enfin, l'abstraction du *Mur* attendait d'être investie diversement par des lecteurs aguerris.

3.2.2. La démarche de présentation des albums

Il semblait capital que les enfants aient l'initiative de leur interprétation, que le maître s'en tienne à un rôle d'étagage et de reformulation. Il fallait donc que le dispositif de présentation fasse apparaître le problème de lecture et qu'il le rende traitable. Le maître a donc d'abord essayé de collaborer avec les effets du texte, d'en faire surgir l'élément qui pouvait troubler une lecture projective, de ménager le germe d'une surprise.

A propos de *Tillie et le Mur*, pour que les enfants se représentent nettement et assument la tâche qui est dévolue au lecteur, le maître redouble en quelque sorte le procédé du livre. Quand la souris ne reconnaît pas le caillou, l'auteur lui attribue ce soupçon : « Elles (les souris découvertes au delà du mur) l'emmenèrent devant leur caillou de cérémonie (avait-elle déjà vu ça quelque part ?) ». Il suffit de présenter le texte sans l'illustration afin que la formule soit plus énigmatique, que les enfants explicitent la difficulté à comprendre : quel est l'antécédent du ça ? Où aurait-elle pu le voir ? Les élèves sont conduits à assumer pleinement l'activité métalexique imposée par le texte. La consultation ultérieure de l'illustration permet de confirmer les hypothèses. Pour *Le Jardin de Max et Gardénia*, il importe que les élèves saisissent le contraste entre l'inquiétude ressentie et la réalité médiocre à l'origine de ce sentiment. La décision fut d'entrer dans la lecture par un banal travail d'anticipation à partir des premiers segments et par un recueil des éléments inquiétants jusqu'à la scène où le vieux crapaud profère la phrase clef : « ... je sens qu'ils viennent d'un autre monde. Nous pouvons faire une croix sur notre tranquillité ». Ensuite, puisque le texte juxtapose un moment où le Chat Noir Du Mur apparaît comme inquiétant et une scène où Max est en conversation amicale avec lui, on pouvait s'autoriser de cette ellipse pour soumettre aux enfants le synopsis des moments où il est question de ce gardien du mur. Les enfants doivent alors mesurer le retournement d'appréciation sur ce personnage. Ainsi, lors de la lecture de la suite, conçue comme une libre découverte, les élèves peuvent s'appuyer sur les hypothèses émises et sur leur perception d'une première démystification. Ils peuvent en rapprocher les illustrations de topiaires, la supercherie du lapin, le comportement des chimpanzés qui singent les humains, le port de masques...

Par contre, dans la suite de l'étude, l'approche des autres œuvres dans la classe demandait de plus grands artifices. Pour les aider à se saisir de *Volubilis et les trois jardins*, il a semblé opportun de différer les scènes de rencontre où se tient un discours fantasmatique sur le monde, - celui-là même qui fait défaut à *Volubilis* -, et où elle est tentée d'outrepasser les limites prescrites pour suivre les indications avancées. L'œuvre présente, en effet, cette complexification du scénario : le premier personnage rencontré, le nain, imagine que le monde est derrière un second mur que *Volubilis* n'a pas encore franchi ; le deuxième, le jardinier, le situe dans une grande distance qu'un simple mur ne saurait matérialiser ; le troisième, petit enfant

juché sur son « arbre sans nom », le situe au cœur du sujet lui-même, dans sa capacité individuelle à la représentation, et la barrière à franchir serait la tyrannie du langage collectif. Cette construction « à tiroirs » se met ainsi au service d'un dépassement de la figure du mur : son symbole est de moins en moins réalisé ; c'est une maîtrise de la configuration d'ensemble qui permet de le comprendre. Dans cette perspective, il importait que les élèves identifient la structure d'ensemble et l'aspect répétitif des trois épisodes avant d'en aborder le vif. Il fut donc décidé de proposer une lecture puzzle « en pelures d'oignon ». Nous entendons par ce terme un dévoilement progressif. Seulement, la progression ne suit pas la linéarité du texte, mais mime plutôt une démarche de lecture qui entre peu à peu dans ses détails. Les premiers fragments proposés pour une remise en ordre sont extraits de plusieurs endroits du texte source, et ils correspondent à une première macrostructure. Les fragments d'une seconde série vont venir s'insérer entre ceux déjà mis en ordre et viennent compliquer leur lecture... L'image de l'oignon voudrait évoquer ces lectures qui se succèdent comme font les peaux de ce bulbe, jusqu'à ce que l'attention se focalise sur un germe central. Ici, après la lecture collective des premiers segments qui posent le monde de départ et présentent le personnage, le maître donne à classer les trois scènes où la grand-mère remet à Volubilis la clef du jardin à explorer, pour que les enfants repèrent l'organisation générale, les effets de répétition empruntés aux contes merveilleux et la thématique de l'âge. Puis, il leur soumet les deux scènes où Volubilis renonce à un total affranchissement et fait retour vers sa grand-mère, afin que les enfants restaurent l'unité de chaque épisode et qu'ils mesurent mieux combien l'héroïne reste soumise à l'ordre de son monde d'origine. Enfin seulement, après que les ingrédients d'une compréhension ont été construits, le maître a distribué les scènes de rencontre où se déploient des représentations du monde conformes tant à leur émetteur qu'à l'âge de leur réceptrice et où les moyens pour y accéder se font toujours plus délicats à saisir.

Enfin, après une phase de comparaison des textes déjà lus sous la forme d'un tableau récapitulatif, *Le Mur* d'Esteban a été soumis dans son entier vu sa brièveté et surtout son caractère très abstrait, mais aisé à comprendre. Le travail a été conduit à partir du problème d'interprétation que posait cette formule où se condense l'énigme de toute confrontation : « Il décida de faire son rêve réalité ». Quel avait été ce rêve ? Quelle réalité était-il parvenu à faire ? Les enfants pouvaient ajuster leur lecture dans le débat ouvert par ces questions.

3.2.3. « Derrière les murs, il y a la réponse à ce qui fait peur » ou Le trajet des enfants

Les enfants ont centré de plus en plus leur attention sur la configuration symbolique du mur, au fur et à mesure qu'ils la percevaient mieux. Ce faisant, ils ont effectivement complexifié leur appréhension du personnage au travers de multiples discussions reprises comme en écho d'une œuvre à l'autre.

1. Un exemple de problème qui se reprend : pourquoi les héros sont-ils jeunes ?

Les élèves furent très tôt intrigués (dès la formule du premier récit « Seule Tillie, la plus jeune... ») par l'opposition entre les personnages : du contraste entre les souris babillardes et insouciantes et l'héroïne, ils infèrent la question suivante : *Est-*

ce que Tillie va devenir chef ? Ils s'appuient pour cela sur leur culture, les exemples de Kirikou et la sorcière ou de Merlin l'Enchanteur sont convoqués ; ils s'appuient aussi sur leur effort pour tirer au clair le manque du personnage : *Est-ce que Tillie s'ennuie, ou bien est-ce qu'elle veut se faire remarquer ?* La suite de l'histoire n'apportera pas de réponse décisive. Mais la question sera réactivée et recentrée à partir de la présentation du protagoniste du second récit : « Max est encore un jeune chat intrépide et joueur ». Les élèves en concluent qu'à la jeunesse est réservé l'apanage de la curiosité et de l'audace irrefragable. Par la suite, ils constatent que la grand-mère de Volubilis s'efface toujours davantage jusqu'à - certains ont émis cette hypothèse - disparaître et mourir tandis que Volubilis grandit de plus en plus ; ce parallélisme inverse conduisit les élèves à réinterroger leur conception du personnage jeune. Ils ont alors relu les relations - qui les avaient intrigués en ce qu'elles s'écartent du stéréotype culturel - entre le jeune chat et la vieille souris :

E : La souris / elle est vieille / elle dit toujours ce qu'il faut faire ce qu'il faut croire

E : Elle est vieille alors elle a peur de tout // elle veut pas de risques / heureusement Max il est jeune

M : Heureusement pour qui ?

E : Pour Max / il aurait pas retrouvé sa maman s'il l'avait écoutée...

E : Pour le lecteur il n'y aurait pas eu d'histoire...

Finalement, les élèves purent s'emparer de la thématique dans son ensemble. À propos de *Volubilis et les trois Jardins* un enfant déclare : *Quand on est petit, on a peur des gens qu'on connaît pas, on sait pas leur parler, alors le monde, c'est les gens... Quand on est plus grand, on voudrait bouger, le monde c'est ce qu'il y a de loin... Et quand on est adulte, le monde, c'est ce qu'on pense.* Un autre, à propos du *Mur*, énonce ainsi son propos moral, qu'on pourrait attribuer à toutes ces œuvres : *Le temps que l'arbre pousse, il a grandi, et quand on est grand, on est libre.* On le voit, les enfants se sont élevés par degrés d'une vision où le personnage restait le support identificatoire de leur propre jeunesse à une lecture où il fait système avec le reste du personnel pour devenir un spécimen des âges de la vie.

2. La formalisation du réseau

Au cœur de sa démarche, le maître avait l'ambition d'installer les élèves dans la perception d'une structure intégratrice autre que celle du personnage. De fait, les élèves sont parvenus à concevoir un outil passablement efficace, outil d'une pertinence locale - il ne permet pas de rendre compte du motif du mur dans tous ses emplois - mais assez puissant pour maîtriser la matière semblable des œuvres que nous avons retenues. Le dispositif de découverte de *Tillie et le mur* a joué sa fonction : les enfants, en résolvant les difficultés engendrées par la formule « *Avait-elle vu ça quelque part ?* », ont opposé le monde *au delà du mur* tel que Tillie l'avait imaginé et le monde *au delà du mur* tel qu'elle l'avait découvert. Ils cherchaient un mot pour désigner le monde posé à l'initiale du récit ; le maître leur a proposé celui de *en deçà*. Ils ont alors pu inscrire dans un tableau leurs remarques. Et, très spontanément, confrontés aux autres récits, ils ont convoqué ce même tableau.

C'est dire que celui-ci est devenu un outil de lecture. Il a permis, bien sûr, d'organiser le sens prédictif de certaines expressions : La « prison dorée » du *Jardin de Max et Gardénia* laissait attendre une évasion, en même temps qu' *un monde pas top* ; la grand-mère « un peu ridée », le parc « un peu abandonné » et la maison

« un peu cassée » de *Volubilis et les trois jardins* conduisait à anticiper un monde où tout sera bien. Mais le tableau mettait au centre l'espace imaginé : ce qu'on anticipait allait-il appartenir au fantasme du personnage ou à la réalité du monde découvert ? La question a permis de démêler un aspect de ce dernier récit :

E : Elle (=Volubilis) aurait dû s'en douter qu'elle verrait des fleurs...

E : Mais si elle imaginait seulement ... ? // elle pouvait pas savoir ce qu'il y avait derrière...

E : C'est parce qu'elle s'appelle comme une fleur

M : Elle est contente de voir les fleurs ?

E : On sait pas / c'est pas dit...

E : Elle trouve ça beau ! / alors elle est contente

E : Mais les autres ils disent que c'est pas ça le monde // alors elle est plus bien contente

M : Qu'est-ce que tu penses alors ?

E : Ben elle aimerait pas ça / qu'ils disent que c'est pas le monde // ils disent qu'elle / se trompe / c'est ça / qu'elle se trompe / moi j'aimerais pas !

Les enfants identifient ici une désillusion que le texte ne dit pas, mais qu'il suppose. Ils restaurent un non-dit capital pour la compréhension de la logique d'initiation. Surtout, ces catégories ont fonctionné comme un puissant instrument d'investigation. Dans le *Jardin de Max et Gardénia*, il a permis un travail de dépassement des indications inquiétantes en provenance de l'au delà du mur pour identifier le juste statut de la crainte. Derrière l'usage étrange de sigles à la place de noms propres, la mention d'un chien plus fort que le Chat Noir Du Mur, les cris stridents, rires énormes et ombres inquiétantes, derrière l'hypothèse d'esprits des ancêtres, les élèves ont démêlé ce qui était relayé par la rumeur plus ou moins autorisée et ce qui était perçu directement par le protagoniste, ce qui nourrissait sa curiosité mais ce qui provoquait une appréhension chez le lecteur. Sans doute, ils n'ont pas maintenu jusqu'au bout cette distinction entre l'émotion du personnage et celle du lecteur, ils ont vite rabattu cela dans une formule *Max a peur* mais ils ont touché un temps du doigt la stratégie narrative qui faisait du lecteur la véritable cible des on-dit et des racontars rapportés. Par ailleurs, la contrainte de trouver une formule synthétique pour remplir une case du tableau leur a fait dépasser une simple liste pour en découvrir le principe : ils ont proposé le mot *apparences* pour désigner les topiaires, mise en scène, jeu de masques...

Face aux derniers récits, l'outil de lecture a permis de pointer la part de l'implicite. Pourquoi ne sait-on rien de ce qu'imagine Volubilis ? Pour répondre à cette question, les enfants se sont essayés à une comparaison explicite, puisqu'ils avaient le sentiment que les textes étaient assez proches et qu'ici se présentait une singularité originale. Pour lui donner forme, ils ont eu spontanément recours au tableau. Ils lui ont donné cette première forme :

	en deçà	au delà imaginé	au delà découvert
Tillie et le mur	monde ordinaire	veut voir un monde extraordinaire	monde ordinaire, avec un caillou de cérémonie
Le Jardin de Max et Gardénia	prison dorée	Max a peur de ce qui vient d'au delà	Max n'a plus peur : ce n'était que des apparences
Volubilis et les trois jardins	ennui	?	jardins luxuriants / un nain un jardinier Zoé

Ce résultat leur parut insuffisant à deux titres : il laissait, malgré leurs recherches, une case décidément vide, et surtout il ne permettait pas de résoudre le statut de l'au-delà découvert, cet espace où s'opposent les points de vue sur le monde. Ils se sont donc résolus à affronter la complexité ; et pour en rendre compte, ils ont négligé la découverte de la fillette, qui, de fait, se trouve disqualifiée dans le livre, et pris en compte les nouveaux seuils désignés : un « deuxième mur », en quelque sorte. La dernière ligne de leur tableau s'en est trouvé ainsi modifiée :

	en deçà	au delà imaginé	au delà rencontré	au delà du deuxième mur imaginé
Volubilis et les trois jardins	ennui	?	un nain un jardinier Zoé	des gens très loin on imagine

Ce « tiroir » n'a pas résolu le problème d'un monde potentiellement à découvrir, mais il a éclairé d'une autre lumière une des interrogations des élèves. Lors de la première phase de lecture, les enfants, déjà captés par le motif de l'ennui, s'étaient demandé si Volubilis respecterait l'attente qu'imposait sa grand-mère ; certains anticipaient que peut-être elle transgresserait l'interdit. Or, le texte évoque deux tentatives d'exploration au delà du « deuxième mur » qui n'aboutissent pas, parce que Volubilis, telle Cendrillon, se rappelle l'heure fixée pour son retour. Leur lecture de ces passages se modifie :

E : Ah / alors le mur qui compte c'est le deuxième...

M : Pourquoi il compte ce deuxième mur ?

E : Ben c'est là qu'on a une idée / on saurait ce qu'il y aurait derrière // on saurait ce qu'elle découvre // si c'est pareil // comment c'est pas pareil...

M : Dans les autres histoires c'était pareil ou non ? ce qu'on découvrirait ?

E : C'était pas pareil // ici on sait pas

E : Il faut qu'elle grandisse encore / qu'elle aille voir

Il ne s'agit plus de vaincre l'ennui en s'affranchissant d'une médiocrité. L'enjeu même de ces récits n'est plus perçu à travers la grille de l'échec ou de la réussite du personnage ; le franchissement du mur apparaît ici comme un révélateur. Passer outre l'obstacle, c'est passer outre une apparence en même temps qu'outre un interdit. La vraie vie est derrière le mur, pour ainsi dire. Et de fait, quand le souci de symétrie amène les enfants à ajouter une ultime case à leur « tiroir », comme le texte restait définitivement muet sur ce qu'il y aurait eu à découvrir, ils s'arrêtent à cette remarque : *Ils disent tous ce qui leur fait peur : Le nain, il a peur d'être ridicule, alors il dit que le monde c'est les gens... Le jardinier, il est vieux, alors le monde, c'est là où il peut pas...* Un camarade rappelle que Max avait peur, et les enfants se mettent d'accord sur cette jolie formule : *Derrière les murs, il y a la réponse à ce qui fait peur.*

Plus tard, devant l'épure du dernier récit, après avoir constaté, grâce à leur tableau, que le lecteur n'avait accès ni à un au delà imaginé ni même à l'au delà découvert, les élèves réduiront le projet du personnage à son pur désir : *il a juste envie... Tellement envie qu'il y passe sa vie.* Pour le projet de l'auteur, ils hésiteront en égale proportion entre ces trois possibles : *pour donner envie au lecteur de planter des arbres pour franchir son mur* qui laisse entendre que chaque lecteur aurait son propre mur à franchir, *pour faire un mystère aux gens*, comme si chaque mur portait sa part d'ombre, *pour comprendre que le mur est le passage à la liberté* comme si la liberté était toujours une conquête sur les entraves.

3. « Enrichie d'un secret et un doute » (7)

Comme si l'outil autorisait une prise de risque intellectuelle, les enfants ont exploré ce qui les orientait dans des moments épars de vives discussions. Déjà, dès la lecture de *Tillie et le mur*, ils avaient âprement discuté de l'état du personnage quand elle imaginait tandis que les autres souris dormaient : le texte précise : « bien réveillée », il ne pouvait donc s'agir d'un rêve ; il fallait seulement considérer son irrépressible curiosité comme moyen d'une affirmation de soi liée à son statut de « plus jeune ». Mais les interrogations autour de la notion de cérémonie avaient relancé la réflexion : le texte évoquant des drapeaux dans la scène de triomphe finale, puis montrant le peuple des souris qui scandent le nom de l'héroïne, les enfants avaient convoqué l'image du Quatorze Juillet et des victoires aux Jeux Olympiques. Ils avaient manifesté ainsi combien ils étaient sensibles à l'héroïsation quasi evhémériste du personnage, mais le rapprochement d'avec les contenus de l'imagination de Tillie n'a ouvert qu'une perspective sans mot sur l'« inquiétante étrangeté » ressaisie, parce qu'il fallait bien arrêter la rêverie collective, par un jugement convenu : *L'auteur veut nous faire réfléchir.* La notion de rumeur et l'exemple, isolable dans l'illustration, des topiaires les ont aidés à démêler les jeux d'illusion du *Jardin de Max et Gardénia*, par contre « l'arbre sans nom » de *Volubilis et les trois jardins* a, comme nous l'espérons, retenu leur attention mais leur a offert une plus grande résistance. Pourquoi ce végétal n'avait-il pas de nom, alors que le texte n'est pas avare de vocabulaire de la technique horticole ? Pourquoi était-ce précisément sur cet arbre qu'avait lieu l'initiation ? Quelle relation entre cet innommé et l'inversion sexuelle qui attribuait le nom de Zoé à un petit garçon ? Les remarques des élèves n'ont pas trouvé d'autres for-

mulations qu'un faisceau de doutes. Et pour en rendre raison, leur seul appui fut de décider que *maintenant, avec tous les savants, on a tout découvert... Y a plus qu'à découvrir des choses... des choses qui n'ont pas encore de nom. Quand on est grand, le monde c'est ça : donner son nom à quelque chose.* Cette référence à l'onomatistique scientifique n'a cependant pas convaincu l'ensemble de la classe, et si l'on en est resté là, ce ne fut pas vécu comme un terme aux interrogations. Le maître a donc décidé de raconter la scène (8) où Adam nomme les animaux afin de lester d'une autre référence ce mystère de la dénomination.

Voilà les questions qui ont rendu sans doute possible d'endurer la spectaculaire prétention du Mur : « on ignore ce qu'il découvrit de l'autre côté... ». Un enfant tira cette conclusion : *Le livre, c'est comme l'arbre sans nom... C'est à nous d'imaginer, de savoir...* Jolie manière de dire la collaboration du lecteur et du livre, et la conjonction ici indispensable de la part fantasmatique et de l'activité d'interprétation. Peut-on aller plus loin quand on a neuf ans ? Sans doute, non. Et il est clair que tous les enfants de la classe ne sont pas parvenus à une égale maîtrise et que le maître n'a pas cherché à organiser un bilan des lectures. Plus tard, les élèves ont lu des variantes et parodies autour de l'histoire des *Trois Petits Cochons*. Ils ont dégagé l'articulation entre les valeurs de solidité, de protection confortable ou de manœuvrabilité du mur et l'éloge des vertus du travail, de la ruse ou du nomadisme... Ils ont lu aussi *Le Livre de la Lézarde* et découvert quel miroir de la tyrannie et de l'humanité un humble mur pouvait offrir à un personnage opprimé. Le maître a proposé alors un travail de classement. Les élèves en ont tiré les trois catégories de *les murs qu'on franchit, les murs qu'on construit et les murs qu'on regarde*. Ensuite, il a proposé de vérifier la pertinence des caractéristiques dégagées en leur soumettant une liste de sept courts extraits où un mur était présenté. Les élèves devaient dire si chacun des extraits avait été tiré d'une œuvre où *on franchit un mur*, ou bien où *on construit un mur* ou encore où *on regarde un mur*. L'outil était prêt. Les élèves ont eu envie de passer à une écriture : après un réaménagement du tableau, ils ont produit chacun un texte qui a été relu entre pairs avec le même souci. L'écriture personnelle a ainsi permis une appropriation personnelle, plus efficace qu'un débat de conclusion que l'incertitude de leur(s) lecture(s) n'autorisait pas. Chacun a pu investir à sa manière le motif, réorganiser ses enjeux, le mettre au service de son propre dire. Cependant, le pari est que les débats commencés lors des diverses lectures auront semé chez tous une inquiétude fertile qui continuera à lever dans la suite de leur itinéraire intellectuel.

4. CONCLUSION

Les trois expériences présentées montrent l'efficacité du dispositif de lectures en réseaux. Il permet à la fois de lire dans les œuvres quelque chose qui, sans lui, serait difficilement accessible, et aussi il procure une expérience de lecture spéculative. À cette occasion, les élèves ont concrètement expérimenté des pratiques d'interprétation, exercé leurs compétences métalixiques, enrichi leur culture. Cependant, plusieurs conditions doivent être réunies. D'abord le maître doit organiser le corpus autour d'un objet d'enseignement possible, la notion d'adaptation, l'univers d'un auteur, un motif, ou encore une technique narrative, un mythe, une catégorie générique, une architecture intertextuelle... C'est la condition pour qu'une objectivation de l'entreprise comparative soit possible, que les élèves retiennent de l'évènement un acquis véritable. Ensuite, le maître doit penser une progres-

sivité dans la maîtrise du corpus, sans le transformer en une plate et arbitraire succession d'œuvres. C'est dire qu'enfin la mise en relation doit apparaître comme le problème à résoudre. Selon les œuvres, selon les élèves, on optera pour une présentation simultanée des textes ou bien pour une découverte progressive, avec toutes les nuances que l'ingéniosité ludique peut introduire.

On se souvient de ce jeu d'enfant : une pièce de monnaie est glissée sous une feuille de papier, puis de légers coups de crayon par dessus la superposition font apparaître peu à peu la figure numismatique. La trace manifeste l'approche, elle met au jour ce qui avait été délibérément masqué. Cette inscription d'une figure pourtant accessible génère une jubilation que nous souhaiterions à toute lecture en réseau. L'ossature du réseau comme celle de la face révèle plus qu'elle-même : l'intelligence qui prend conscience de ses pouvoirs.

NOTES

- (1) Les deux séquences se déroulent dans la classe de Christophe Pébernet (École Edgar Quinet, Clermont-Fd, CM1-CM2)
- (2) Classe de Régine Chapat, École Edgar Quinet, Clermont-Ferrand
- (3) Classe de Véronique Sudre, à l'école Nestor Perret, à Clermont-Ferrand.
- (4) D'autres motifs remplissent le même rôle : la fenêtre, le masque...
- (5) D'autres lectures, faites par le maître, n'ont pas été support d'un travail... Ainsi *Amandine et les deux jardins* de Michel Tournier, *Orlamonde* de J.-M. Le Clézio ou *Le Curé sur le mur* de Colette... Par la suite, le travail s'est poursuivi autour de versions différentes et de parodies des *Trois Petits Cochons*, et du *Livre de la Lézarde*, d'Y. Heurté et Claire Forgeot.
- (6) L'expression est dans *Le Jardin de Max et Gardénia*.
- (7) Nous empruntons cette expression à Colette. Dans le texte célèbre du *Curé sur le mur* elle évoque ainsi la découverte par une jeune enfant d'un nouveau mot...
- (8) *Livre de la Genèse*, chapitre 2, verset 19 et 20.

ROMANS OU ALBUMS CITÉS

BERNARD F. et ROCA F. : *Le Jardin de Max et Gardénia*, Albin Michel Jeunesse, 1998
BERNOS C. : *Volubilis et les trois Jardin*, Ipomée, 1986
COLETTE : *Le Curé sur le mur*, in *La Maison de Claudine*, R. Laffont, coll. Bouquins, 1989
EIGORO FUMATA et ERIKO KISHIDA : *Les Trois Petits Cochons*, L'école des loisirs, 1992
ESTEBAN A. : *Le Mur*, Syros-Alternative, 1991
HEURTÉ Y. et FORGEOT C. : *Le Livre de la lézarde*, Seuil Jeunesse, 1998
La belle au bois dormant : Charles Perrault, Editions Garnier
La belle au bois dormant, Éditions Mango
La belle au bois dormant, Éditions Mango, Au temps jadis
La belle au bois dormant, Éditions Nathan

- LE CLÉZIO J.M.G. : *Orlamonde*, Gallimard, 1990.
- LIONNI L. : *Tillie et le Mur*, L'école des loisirs, 1989
- MAGGIS. : *Les Trois Petits Cochons*, SAEP, 1989
- RASCAL : *Petit lapin rouge*, Pastel, L'école des loisirs
- RASCAL : *Poussin noir*, Pastel, L'école des loisirs
- RASCAL : *Fanchon*, Pastel, L'école des loisirs , 1977
- RASCAL : *Moun*, Pastel, L'école des loisirs, 1994
- RASCAL : *Pied d'or*, Pastel, L'école des loisirs, 1997
- RASCAL : *La nuit du grand méchant loup*, Pastel, L'école des loisirs, 1998
- STEHR F. : *Les Trois Petites Cochonnes*, l'école des loisirs, 1997
- TOURNIER M. : *Amadine et les deux jardins*, in *Le Coq de bruyère*, Gallimard, 1978

ANNEXE

LE FESTIN ORGANISÉ POUR LA NAISSANCE DE LA PRINCESSE

Perrault

On fit un beau baptême. Après les cérémonies du baptême, toute la compagnie revint au palais du roi, où il y avait un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique avec un étui d'or massif où il y avait une cuiller, une fourchette et un couteau d'or fin, garnis de diamants et de rubis.

Au temps jadis

On fit un beau baptême. Après les cérémonies du baptême, il y eut un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique avec un étui d'or massif où il y avait une cuiller, une fourchette et un couteau d'or fin, garnis de diamants et de rubis.

Mango

Le roi fit donner une fête somptueuse en l'honneur de son enfant nouveau-né.

Nathan

Le roi offrit une grande fête pour sa naissance.

L'ÉPISODE DE LA MÉCHANTE FÉE

Perrault

Comme chacun prenait sa place à table, on vit entrer une vieille fée qu'on n'avait point priée parce qu'il y avait plus de cinquante ans qu'elle n'était sortie d'une tour et qu'on la croyait morte ou enchantée. Le roi lui fit donner un couvert ; mais il n'y eut pas moyen de lui donner un étui d'or massif comme aux autres parce que l'on n'en avait fait que sept, pour les sept fées. La vieille crut qu'on la méprisait et grommela quelques menaces entre ses

Au temps jadis

Comme chacun prenait place à table, on vit entrer une vieille fée qu'on n'avait pas invitée parce qu'il y avait plus de cinquante ans qu'elle n'était pas sortie d'une tour et que l'on croyait morte depuis longtemps. Le roi lui fit donner un couvert ; mais il n'y eut pas moyen de lui donner un étui d'or massif comme aux autres parce que l'on n'en avait fait que sept, pour les sept fées. La vieille crut qu'on la méprisait et grommela quelques menaces entre ses dents. [...] Le tour de

Mango

La treizième ne fut pas invitée, par négligence ou parce qu'on la croyait morte car elle était fort âgée; on ne le sut jamais vraiment.[...] Tandis que la douzième fée était penchée sur le berceau, un grand vent froid envahit le château ; la treizième fée apparut comme par enchantement. Sans un mot de salutation, elle jeta au roi d'une voix rauque : « Moi aussi j'ai un cadeau pour la princesse : le jour de son quinzième anniversaire, elle se piquera avec un

Nathan

Cependant une fée, furieuse de ne pas avoir été invitée, vola sur son balai jusqu'au berceau de la petite princesse :
- Un jour, prédit-elle, tu te piqueras la main avec un fuseau et tu en mourras !
Puis elle disparut en laissant l'assistance consternée.

dents. [...] Le rang de la vieille fée étant venu, elle dit, en branlant la tête avec plus de dépit que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau et qu'elle en mourrait. Ce terrible don fit frémir toute la compagnie et il n'y eut personne qui ne pleurât.

la vieille fée étant venu, elle dit, en branlant la tête avec plus de dépit que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau et qu'elle en mourrait. Ce don terrible fit frémir toute la compagnie et il n'y eut personne qui ne pleurât.

fuseau et elle en mourra aussitôt ! ». Sur ces mots pleins de colère, elle quitta le palais aussi rapidement qu'elle était apparue.

LE RÉVEIL DE LA PRINCESSE ET LA RÉACTION DU PRINCE

Perrault

Alors, comme la fin de l'enchantement était venu, la princesse s'éveilla ; en le regardant avec des yeux plus tendres qu'une première vue ne semblait le permettre : « Est-ce vous, mon prince ? lui dit-elle, vous vous êtes bien fait attendre. » Le prince, charmé de ces paroles, et plus encore de la manière dont elles étaient dites, ne savait comment lui témoigner sa joie et sa reconnaissance ; il l'assura qu'il l'aimait plus que lui-même. Ses discours furent mal rangés, ils en plurent davantage : peu d'éloquence, beaucoup d'amour. Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas

Au temps jadis

La princesse s'éveilla en le regardant avec un doux sourire : « Est-ce vous mon Prince, lui dit-elle, vous êtes bien fait attendre. » Le prince, charmé de ces paroles, et plus encore de la manière dont elles étaient dites, ne savait comment lui témoigner sa joie et sa reconnaissance : il l'assura qu'il l'aimait plus que lui-même. Il était plus embarrassé qu'elle, et l'on ne doit pas s'en étonner : elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire, car il y a apparence que la bonne fée, pendant son sommeil, lui avait procuré le privilège de penser. Enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient et ils ne

Mango

Ses paupières lourdes s'ouvrirent alors dans un battement de cils et elle vit le prince qui lui souriait. Elle avait l'impression de le connaître déjà comme si elle savait que c'était lui qu'elle attendait depuis toujours. Il la prit par la main et ensemble ils descendirent vers la salle du trône.

Nathan

- C'est vous mon prince ? dit-elle en s'éveillant. Comme vous avez mis longtemps à venir ! Je suis si heureuse de vous voir !

s'en étonner ; elle avait eu le temps de songer à ce qu'elle aurait à lui dire, car il y a apparence (l'histoire n'en dit pourtant rien) que la bonne fée, pendant un si long sommeil, lui avait procuré le plaisir des songes agréables. Enfin il y avait quatre heures qu'ils se parlaient et ils ne s'étaient pas encore dit la moitié des choses qu'ils avaient à se à dire.

s'étaient pas dit la moitié des choses qu'ils avaient à se dire.

LE RÉVEIL DU PALAIS

Perrault

Cependant tout le palais s'était réveillé avec la princesse ; chacun songeait à faire sa charge, et comme ils n'étaient pas tous amoureux, ils mouraient de faim ; la dame d'honneur, pressée comme les autres, s'impatienta et dit tout haut à la princesse que la viande était servie.

Au temps jadis

Cependant tout le palais s'était réveillé avec la princesse et tout le monde mourait de faim. La dame d'honneur, pressée comme les autres, s'impatienta et dit tout haut à la princesse que le diner était servi.

Mango

Sur leur passage, le château revenait doucement à la vie, comme s'il sortait d'une douce torpeur. Les chevaux se mirent à hennir, les chiens à aboyer, les chats à ronronner, les oiseaux à gazouiller et à se liser les plumes. Les gardes sautèrent vivement sur leurs pieds et ramassèrent leur épée. Dans les cuisines, le chef gifla le marmiton et la servante recommença à faire tourner les broches au-dessus du feu qui pétillait de nouveau. Le roi et la reine ouvrirent leurs yeux et jetèrent autour d'eux un regard étonné, tout comme

Nathan

Les chiens se mirent à bondir, le feu à crépiter ; tout le château s'anima et les cuisiniers préparèrent un superbe festin pour le mariage du Prince Charmant et de la Belle au bois dormant.

leurs courtisans, leurs
dames d'honneur,
leurs valets de pied
qui revenaient à la
vie après un long
sommeil peuplé de
rêves étranges, de
ronces immenses,
et de prince vaillant,
jeune et amoureux.