



2015-n°3

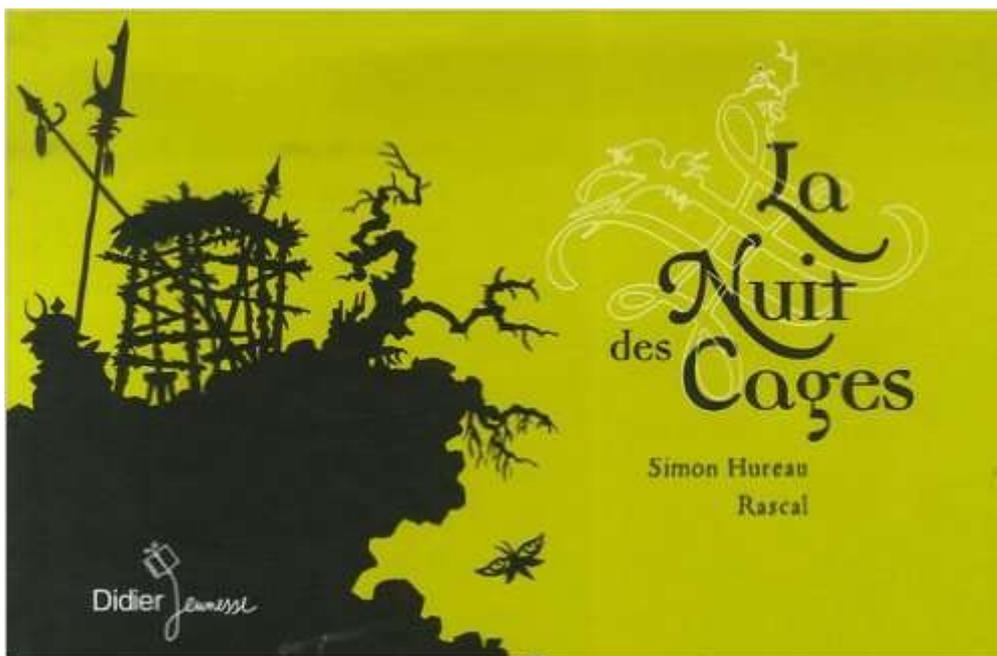
**Elisa Marazzi, Corinna Norrick-Rühl, Nausicaa Dewez et Suzanne Dumouchel (dir.),
*Vivre, lire, jouer***

« Lire *La Nuit des cages* de Simon Hureau & Rascal »

Elodie Viallet ((professeure des écoles, étudiante en master IJG première année, Université du Maine)



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International



La nuit des cages, Première de couverture

Pourquoi et comment lisons-nous de la littérature de jeunesse ? Quel lecteur sommes-nous ?

Les lectures personnelles d'une œuvre pour la jeunesse, en tant qu'adulte, les lectures de cette même œuvre à des enfants, en tant que médiateur, et les lectures enfantines semblent *a priori* éloignées les unes des autres du point de vue de la réception. Cet article propose d'analyser, à partir d'un parcours personnel qui sera restitué chronologiquement, la mise en œuvre de différentes pratiques de lecture, afin de mieux cerner certains processus en jeu (mobilisation de structures cognitives et affectives) dans l'acte de lire. La lecture d'un album que nous ne connaissions pas, *La nuit des cages* de Simon Hureau et Rascal¹, permet à la fois de privilégier une réelle découverte et de se rapprocher de la posture de l'enfant lors de son premier contact avec le livre. L'album, grâce à sa double « énonciation » (texte et images), se prête particulièrement bien à ce jeu des variations des postures et des modalités de lecture, invite à des observations et des interprétations qui créent de nombreuses passerelles entre les lectures et réceptions de l'adulte-médiateur-lecteur et celles de l'enfant-lecteur.

Lorsque nous réfléchissons à l'acte de lecture, à la fois personnel et universel, nous nous interrogeons nécessairement sur le processus interactionnel (asymétrique) entre les deux pôles dominants que constituent, d'une part, le discours littéraire (textes et images) et l'objet livre et, d'autre part, le sujet lecteur dont le rôle essentiel a été mis en évidence par les théoriciens de la réception. Selon Hans Robert Jauss², *l'œuvre littéraire « est plutôt bien faite, comme une partition,*

¹ HUREAU S., RASCAL, *La nuit des cages*, Paris, Didier Jeunesse, 2007.

² JAUSS H.R., *Pour une esthétique de la réception*, trad. Claude Maillard, Paris, NRF, Gallimard, 1978, p. 47.

pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence ». En ce sens, le texte apparaît comme « un potentiel d'action » (nous citons Nicole Robine³), l'effet de la lecture se trouvant alors au cœur de l'esthétique de la réception. Ainsi, multiplier les expériences de lecture permet de construire nos identités de lecteur, que nous soyons adulte ou enfant. Car, s'il est communément admis qu'une même œuvre littéraire peut donner lieu à une pluralité d'approches et d'interprétations de la part de différents lecteurs, un même lecteur peut également effectuer une réception plurielle d'une œuvre littéraire, en fonction de son âge, de son parcours et de ses expériences de lecteur, de sa sensibilité, de ses intentions (lecture pour le plaisir, lecture critique, première lecture ou relecture), des contextes de lecture (cadre informel ou semi-formel, familial ou institutionnel, lecture silencieuse ou lecture à voix haute)...

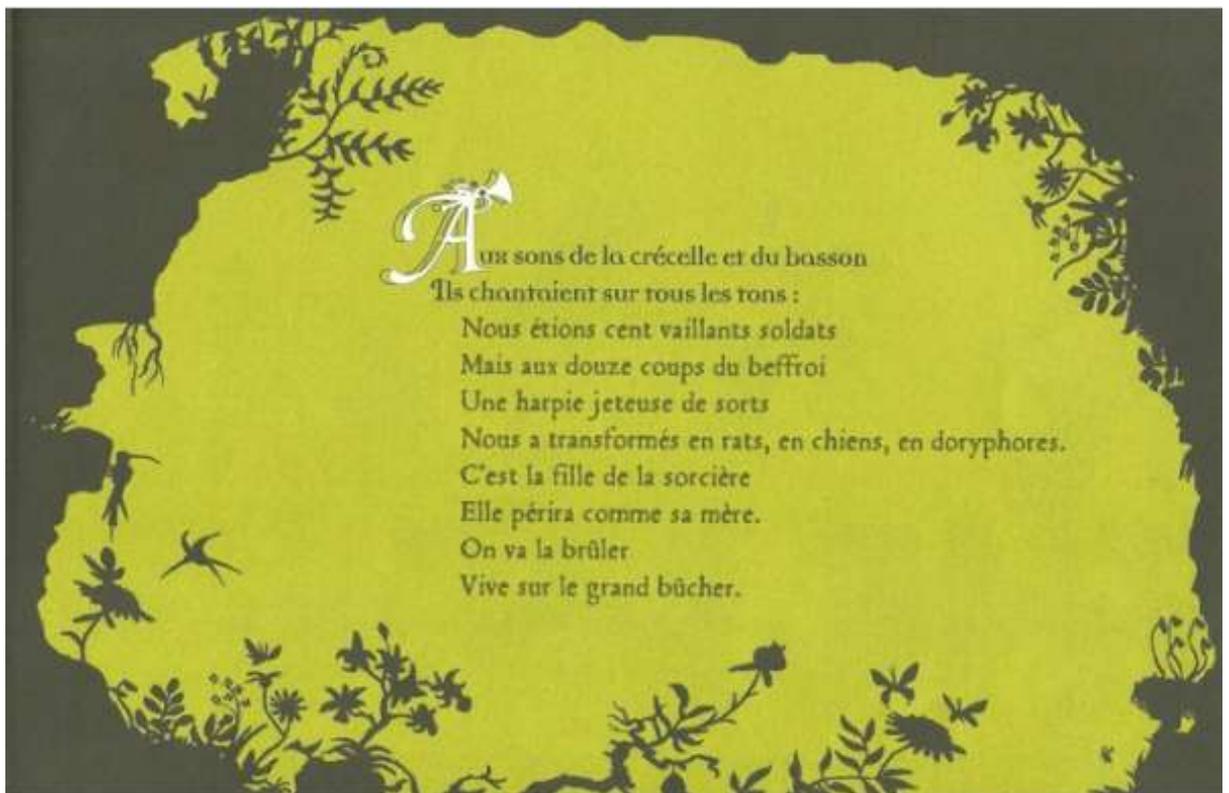
Comme l'affirme Sophie Van der Linden⁴, « *le lecteur doit d'abord se laisser impressionner [par la singularité de l'album, ses lignes de forces, et ses orientations propres] et mobiliser, a posteriori, les outils adéquats* ». L'objet-livre que nous avons choisi, de format à l'italienne, présente une couverture cartonnée qui offre au premier regard une esthétique singulière. Le jeu d'ombre et de lumière, porté par deux couleurs (le vert et le noir), le titre à la typographie stylisée qui fait référence à un univers ancien, sans doute moyenâgeux, nous laissent entrevoir un monde obscur et d'enfermement. La silhouette d'un personnage, probablement le gardien de la cage, est orientée vers la gauche, vers le dos de la couverture, et nous invite à retourner le livre, à lire la quatrième de couverture avant même d'ouvrir le livre : « *Au cœur de la nuit, un prisonnier s'enfuit de sa cage et rencontre une bien étrange procession...* ». Cela fait écho à nos premières observations. Un feuilletage, relativement rapide, nous permet de repérer, après un prologue en « *je* », une alternance : aux pages vertes et noires qui présentent le texte dans des cartouches illustrés, succèdent des pages noires et blanches d'illustrations foisonnantes de détails et rappelant les théâtres d'ombres. Sur la page de garde, la citation de Charles Dickens (épigraphe) « *Les plus jolies choses au monde ne sont que des ombres* » contraste avec l'univers représenté sur la couverture et crée, chez le lecteur, une « attente active » en mettant en marche son imaginaire.

Une lecture, intégrale et silencieuse, nous transporte ensuite au temps où les rois pouvaient décider de la mise à mort d'autrui, où les sorcières étaient brûlées vives. Le texte, en vers, s'apparente à un conte ou une fable moyenâgeuse, ce qui confirme notre première impression lors de la découverte de l'album. C'est l'histoire de la fuite de deux enfants, « *le fils de l'ogre Morillon* » et Mélusine « *la fille de la sorcière* », qui, portant le poids de leur

³ ROBINE N., *Lire des livres en France, des années 1930 à 2000*, Paris, Cercle de la librairie, coll. « Bibliothèques », 2000, p. 69.

⁴ VAN DER LINDEN S., *Lire l'album*, [première édition 2006], Le Puy-en-Velay, L'atelier du poisson soluble, 2007, p. 167.

descendance, échappent à une mort programmée. Le texte et les images entrent en résonance tout au long de la traversée de la forêt et de la clairière par le jeune héros, jusqu'à l'envol final. Au fil de la lecture, les odeurs et les sons évoqués par le texte (« le parfum des fougères, des pins, des séquoias, des cèdres », « le chant du cor et de l'olifant », le « grand tapage » de la procession, « la crécelle et le basson », les chants des soldats), se mêlent à nos mouvements corporels (vagabondage de l'œil, arrêt sur des détails : ici, un chat... là, une caméra...). Les illustrations en noir et blanc, associées aux nombreuses énumérations du texte, rendent compte de la course effrénée des enfants en danger et donnent une impression de mouvement continu. Des retours en arrière confirment cette impression. Nous prenons plaisir, comme le feraient des enfants, à explorer les images de l'« étrange procession » qui s'apparente à un défilé de personnages de cirque, à rechercher les traces du garçon qui s'est échappé, malgré la mort latente présente dans les narrations (texte et images). À la fin du récit, nous finissons par nous envoler, comme les deux héros. Le format à l'italienne et la tourne des pages font écho au déploiement des ailes des personnages avant le grand saut. Les enfants de l'ogre et de la sorcière, amoureux, « *seront-ils ogres ou sorcières ?... Paraît que c'est pas héréditaire* ». Histoire d'amour, métaphore de la construction de l'enfant, réflexion sur l'identité et l'altérité (dimension sociale) ou dimension politique (nous pensons notamment aux dangers liés à l'exil), *La nuit des cages* invite à des lectures interprétatives multiples.



La nuit des cages, extrait p. 23-24, Une mort programmée



La nuit des cages, extrait p. 25-26, Une étrange procession

L'effet de la lecture ne s'arrête pas lorsque nous refermons le livre, de la même façon que lorsque nous lisons un livre pour adultes. Entre deux lectures, des souvenirs d'autres albums (ceux, par exemple, d'Antoine Guillopé) et du film d'animation *Les contes de la nuit* de Michel Ocelot viennent se superposer à notre première lecture.

Lire, c'est aussi relire. Umberto Eco⁵, lorsqu'il étudie la coopération du lecteur, associe la perceptibilité de la structure profonde de l'œuvre littéraire et les relectures : « ... *la construction de la charpente profonde est le résultat final d'une inspection critique [...], comme telle, elle ne survient qu'à une phase très avancée (et réitérée) de lecture* », car le texte est « *un tissu de non-dit, de non-manifesté en surface, et c'est ce non-dit qui doit être actualisé* ». Relire à voix haute, relire en ne regardant que les images, relire uniquement le texte, relire en choisissant les pages, lentement ou rapidement... Le texte, en vers, invite à une lecture à voix haute. La dimension sonore, associée à la dimension visuelle, révèle des marques d'oralité subtilement distillées en même temps qu'un langage qui accroche, aux consonnes appuyées, au vocabulaire soutenu, accentuant les difficultés de la fuite du fils de l'ogre. Deux typographies sont d'ailleurs utilisées : l'une, enfantine, en lettres majuscules, et l'autre, fine et ornementée. De plus, le texte, qui semble « prisonnier » du cartouche dans lequel il est inscrit au début de l'album, s'agrandit au fur et à mesure de la course du garçon, se dédouble et semble déborder de la page au moment de la libération de sa « belle ». Les auteurs, en mêlant leurs écritures, qu'elles soient scripturale ou graphique, multiplient les conditions d'une immersion fictionnelle réussie. Si, dès le premier vers du prologue « *Je suis le fils de l'ogre Morillon* », le lecteur est placé au cœur d'une fiction, d'un dispositif de jeu, et par là, comprend immédiatement qu'il est en train de lire une fiction et qu'il s'agit d'une intention des narrateurs, cette immersion se renouvelle à chaque double page, à chaque relecture de l'album. Jean-Marie Schaeffer⁶, prenant appui sur les études en psychologie cognitive et sur les travaux de John Searle, montre l'importance de la « *feintise ludique partagée* », à la fois génératrice de mondes imaginaires et dispositif permettant au récepteur de s'immerger dans ces univers fictionnels.

Pour prolonger notre réflexion et nos observations, nous relisons l'ouvrage (en lecture offerte) à de petits groupes d'élèves de notre classe de CE2, à voix haute. Selon la posture adoptée (face à face, avec le livre en position verticale, ou épaule contre épaule, avec le livre en

⁵ ECO U., *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative des textes narratifs*, trad. BOUHAZER M., Paris, Grasset, 1985, p. 228-229.

⁶ SCHAEFFER J.M., *Pourquoi la fiction ?*, Éditions du Seuil, Coll. « Poétique », 1999, p. 156.

position quasi horizontale), la lecture se trouve modifiée. Dans le premier cas, le groupe subit le rythme et les arrêts de la tourne des pages, en fonction des interventions des enfants qui posent des questions, proposent des interprétations, les valident ou les invalident au fil des pages. L'étrangeté de la forêt, des animaux et des deux processions accapare leur regard et leurs interrogations, si bien qu'ils demandent pour quelle raison les auteurs ont créé « un univers de fête alors que deux enfants vont mourir » (nous citons un élève). Trop rapide ou trop lent pour certains, le médiateur agit alors en équilibriste. Nathalie Prince⁷ rappelle que « *le lecteur enfant est très loin du modèle qu'a pu supposer l'écrivain* » et, s'appuyant sur les travaux de Roland Barthes, que « *son schéma imaginaire n'est pas structuré en crises et dénouement. Par contre, il s'attarde longuement sur telle page ou tel détail.* » Dans le second cas, peut-être parce qu'il s'agit d'une posture de lecture plus intime qui rappelle l'environnement familial, les enfants n'hésitent pas à demander de nombreux retours en arrière, une relecture d'un passage du texte, à laisser leurs yeux vagabonder tranquillement dans l'espace de la double page, repérant au passage que les ombres des personnages, des animaux, de la végétation luxuriante se transforment au fil de la lecture, que les deux enfants ne rentreront pas chez eux « parce qu'ils prennent la mauvaise direction » (nous citons un élève).

Enfin, nous mettons *La nuit des cages* à disposition de nos élèves, dans le coin lecture de notre classe, au milieu d'autres livres, afin d'observer s'ils manifestent l'envie de relire le livre, seul ou à plusieurs, et, si tel est le cas, de quelle façon ils appréhendent le livre. Environ la moitié des élèves reprennent le livre, souvent seul ou par binôme. Cette lecture « libre » des enfants est, par nature, difficile à formaliser puisque le jeune lecteur, comme le lecteur expérimenté, parcourt le livre comme bon lui semble, sans se préoccuper d'en trouver les clés ou d'en actualiser les significations. Et nous ne pouvons qu'observer des manifestations externes (mouvements corporels, lecture à voix haute ou silencieuse, choix des pages lues, arrêt et vitesse de la tourne des pages, verbalisations qui peuvent s'effectuer entre les enfants...). Cependant, nous notons que les enfants viennent vers nous spontanément pour partager une trouvaille, livrer des impressions, rediscuter des interprétations. L'objet-livre se trouve alors souvent entre leurs mains, ouvert à une page précise, et crée un lien entre l'adulte et l'enfant prêt à montrer une phrase, une image, un détail, une couleur, un mouvement, un élément paratextuel. La relecture du livre grâce aux enfants s'avère très riche d'un point de vue professionnel.

La mise en œuvre de différentes pratiques de lecture de la littérature de jeunesse contribue à construire nos identités de lecteur, enfant ou adulte médiateur, nourrit nos manières de lire, crée des ponts littéraires et culturels entre la jeunesse et l'âge adulte. Le fils de l'ogre Morillon et Mélusine, qui prennent leur envol pour échapper à leur filiation et ainsi grandir, ne

⁷ PRINCE N., *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, Coll. U, [seconde édition], 2015, p. 140.

seraient-ils pas aussi des métaphores d'auteurs et de lecteurs qui s'affranchissent des conventions traditionnelles, des parcours normés, linéaires, pour inventer d'autres façons de créer, d'autres façons de lire, ensemble, la littérature de jeunesse ?