



2015-n°3

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

« Lire *Le Voyage d'Oregon* de Joos & Rascal »

Olivier Dauer (professeur des écoles- Etudiant à l'Université du Maine en M1 LIJE)



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

Quelle-s lecture-s, nous autres adultes, faisons-nous d'une œuvre littéraire pour la jeunesse ? Quel-s lecteur-s sommes-nous ? Le lecteur adulte peut-il (re)vivre l'expérience d'un lecteur enfant ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons choisi de travailler à partir de l'album *Le voyage d'Oregon*¹, écrit par Rascal, illustré par Louis Joos et publié en 1993 chez L'école des loisirs.



Rascal, Louis Joos, Le voyage d'Oregon © L'École des Loisirs, 1993

Première lecture : Je tombe sur ce livre par hasard en bibliothèque. Aucun texte accroche ne figure en quatrième de couverture. Ce qui pique ma curiosité, ce sont le titre et l'illustration de couverture (un clown juché sur les épaules d'un ours au beau milieu d'un champ de blé mûr). Je parcours le livre dans son intégralité, le plus naturellement possible.

C'est une lecture en tant qu'adulte, pour moi seul, par pur plaisir, une lecture silencieuse, debout au milieu de la bibliothèque. Généralement, c'est d'abord le texte qui me touche (ou non, d'ailleurs). Cette sensibilité fait que j'accorde une attention moindre aux illustrations lors de cette première lecture. En ce sens, peut-être s'oppose-t-elle encore davantage à la lecture d'un enfant qui irait plus facilement vers les images dans un premier temps...

Je suis réceptif à cette aventure poétique, à ce voyage que partagent Duke, le clown, et Oregon, l'ours, depuis leur cirque de Pittsburgh jusqu'à la forêt natale du plantigrade en Oregon, après que le premier a promis au second de l'accompagner dans son périple.

Deuxième lecture : J'ai conscience d'avoir négligé les images et d'être ainsi passé à côté d'une bonne moitié de l'album. Cette deuxième lecture est donc encore guidée par l'envie, celle de mieux explorer le livre. Cette fois, je m'assieds dans un fauteuil confortable de la bibliothèque et m'appête à lire comme si je m'offrais un cadeau. Je chronomètre : dix bonnes minutes, juste ce qu'il faut pour bien prendre le temps de savourer cette deuxième rencontre. Ma lecture est contemplative, presque naïve, c'est-à-dire que je suis moins dans la recherche de sens que dans le ressenti, moins dans l'étude et l'analyse que dans l'imprégnation, plus en-dedans qu'en-

¹ RASCAL, JOOS L., *Le voyage d'Oregon*, Paris, L'école des loisirs, 1993.

dehors.

Je prête aussi attention au paratexte. Chronologiquement, l'album figure dans les premières publications de Rascal dont je connais une partie de l'œuvre. Il n'a pas ici assuré l'illustration de son récit et a préféré confier cette tâche à Louis Joos dont le talent correspondait sans doute mieux au résultat recherché. D'ailleurs, la mention de leur contribution sur la première couverture n'est pas très conventionnelle puisque le nom de l'illustrateur figure avant celui de l'auteur, ce qui peut être interprété de la manière suivante : ce sont les images qui soutiennent l'histoire et c'est au texte que revient le rôle de l'illustrer.

Au fil de l'histoire, je m'applique à la fois à m'attarder sur les illustrations et à faire en sorte que chaque mot résonne en moi. Texte et iconographie racontent chacun leur partie de l'histoire, mais aussi leur version de l'histoire. Je suis attentif à ce en quoi ils sont complémentaires l'un de l'autre, qu'ils se répètent (par exemple, quand les deux complices décident de quitter le cirque) ou qu'ils se répondent (ainsi du numéro réalisé par l'ours et qui n'est révélé que par l'image).

Puis, livre fermé, je me fais les réflexions suivantes. Ces deux lectures, proches dans le temps et l'espace, m'ont permis d'accéder au « sens manifeste » du récit, comme l'appelle Edwige Chirouter² : j'ai identifié les personnages et la chronologie du voyage ponctué de rencontres, les paysages traversés et représentés pleine page... Mais s'en tenir à ce niveau de compréhension, ne serait-ce pas comme tomber dans ce que John Langshaw Austin³ nomme l'illusion descriptive ? Je sais que je suis resté à la surface du texte, je sens, j'ai la « sensation » (en référence au poème de Rimbaud, épigraphe de l'album) que l'histoire dit plus que ce qui est littéralement écrit. Traverser les États-Unis d'Est en Ouest avec un ours est tellement improbable... Je me retrouve devant un paradoxe : j'ai cru lire comme un adulte ; pourtant, en fin de compte, mon application à adhérer au plus près du récit en a peut-être fait une lecture pas si éloignée de celle qu'en ferait un enfant. Ainsi, je me suis réjoui de voir l'ours rejoindre la forêt et j'ai pris plaisir à le voir partager avec Duke des moments forts d'une grande simplicité. Grâce à cette lecture « premier degré », j'ai été sensible à la persévérance des deux protagonistes en dépit de la difficulté de leur périple et à la relation de complicité et d'amitié qui s'est nouée entre eux.

Troisième lecture : La relecture s'effectue dans la foulée, toujours installé dans mon fauteuil. Je suis résolu à faire une lecture plus adulte : j'ai pour objectif de lire davantage entre les lignes pour essayer d'approcher ce sens caché que j'ai pressenti sans vraiment m'y laisser aller. D'un point de vue herméneutique, je vais tâcher de dépasser le niveau structurel auquel en sont restées mes premières lectures, au profit d'un éventuel accès aux niveaux figuratif et symbolique du récit...

² CHIROUTER E., *L'enfant, la littérature et la philosophie*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 132.

³ AUSTIN J. L., *Quand dire, c'est faire* [*How to Do Things with Words*, 1962], trad. fr. LANE G., Seuil, 1970.

Dans le cirque, le numéro de l'ours consiste à faire du vélo. Le clown, lui, fait le pitre. Bref, tous deux composent un rôle en réponse à une attente (du public et/ou du gérant du cirque ?). Ils ne sont pas authentiques. Puis l'ours formule sa demande au clown, lui parle « comme dans les livres pour enfants » – précisément, la littérature de jeunesse n'est pas réservée à la seule jeunesse : elle est cette branche de la littérature qui s'adresse *aussi* à la jeunesse. Sollicité par l'ours qui a besoin d'aide pour partir, le clown hésite. À venir en aide à un ours ou bien à quitter cette vie-là ? Finalement, Duke accepte, *a priori* plus pour l'ours que pour lui-même. Il n'emporte ni bagages, ni clés. Deux allers simples et les maigres économies pour couvrir les frais du voyage suffiront : le retour n'est pas dans ses projets visiblement. La météo est capricieuse, le voyage long, peu confortable, parfois clandestin, souvent éprouvant mais somme toute agréable. C'est comme un retour en enfance. Les oiseaux font aussi bien l'affaire que le réveille-matin, les rivières que la salle de bain, la carcasse d'une vieille voiture qu'une chambre pour la nuit. Plus besoin d'argent dans ces conditions : autant s'amuser à faire des ricochets avec les dernières pièces de monnaie... Duke est heureux de partager la compagnie d'Oregon : ensemble, ils goûtent bientôt aux grandes étendues vierges, sauvages et colorées, dignes des tableaux de Van Gogh. Ils se sentent vivants et libres : « le monde entier [leur] appart[ient] ». Chemin faisant, l'on apprend que Duke souffre de sa différence (il est nain). Son maquillage et son nez rouge lui confèrent un masque qui le protège mais dont il n'arrive pas à se départir. Un matin enfin, la forêt apparaît comme dans un rêve. Et soudain, c'est comme si l'un et l'autre avaient toujours su que là était leur place. Car, « le cœur léger et la tête libre », Duke peut enfin tomber le masque de clown et être lui-même. Retour en enfance, nous l'avons dit, mais retour aux sources aussi. Mais pour qui exactement ? En effet, l'ours n'apparaît pas sur la dernière image. A-t-il jamais été là, en fait ? Tel un compagnon de route imaginaire, n'a-t-il pas juste été un prétexte à Duke pour changer de vie et assumer enfin sa différence ? Des deux, est-ce vraiment l'ours qui échappe le plus à la captivité ?

Nous le voyons : on ne risque pas, à lire et relire le même livre, d'en épuiser le sens. Il y a même plutôt, selon Umberto Eco et Paul Ricœur, irréductibilité du texte littéraire. « Chaque lecture est unique, écrit Edwige Chirouter dans *L'enfant, la littérature et la philosophie*, elle est le fruit d'une alchimie singulière et inimitable⁴ ». Certes, « je lis avec ce que je suis et je construis le récit avec mes fantasmes, mes espoirs, mes angoisses⁵ ». Cependant, il faut veiller au respect du texte en ne lui prêtant pas une interprétation, un sens latent, un implicite qui n'auraient pas lieu d'être. J'ai finalement effectué mes trois premières lectures presque comme s'il ne s'agissait pas d'un livre pour enfants. De l'avis de François Ruy-Vidal, « il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la

⁴ CHIROUTER E., *op. cit.*, p. 210.

⁵ *Ibid.*, p. 120.

littérature. [...] on peut dire qu'un livre pour enfants est un bon livre quand il est un bon livre pour tout le monde⁶ », en fait pour tout lecteur « attentif », qu'il soit enfant ou adulte.

Quatrième lecture : Cette fois, j'adopte une posture professionnelle, celle de l'enseignant qui se demande s'il utiliserait cet album avec ses élèves de cycle 2... C'est de fait une lecture plus distancée, plus critique. Je m'interroge. Déjà, est-il seulement à leur portée ? Ensuite, quels seraient mes objectifs de travail ? Est-ce que je chercherais à rapprocher cet album d'un thème travaillé en classe, à l'inscrire dans un projet (comme les débats réflexifs à visée philosophique, par exemple) ? Ou bien choisirais-je de l'utiliser comme support de littérature en le mettant en réseau avec d'autres albums de Rascal ou traitant de la construction de soi ? Servirait-il de support à l'activité quotidienne de lecture ? Ferait-il simplement l'objet d'une séance décrochée de lecture « offerte » par le maître, voire même d'une simple exposition dans la bibliothèque de la classe où il resterait à la disposition des élèves ? *etc.*

Du fait de ce questionnement, j'impose à cette quatrième lecture des contraintes extérieures à ma seule rencontre avec l'œuvre, je suis dans une démarche « utilitaire ». En prenant du recul par rapport à l'histoire, on perd le contact avec le ressenti et les émotions. Le clown parle de « retrouver l'enfance ». Et si, justement, je lisais à présent comme un élève ?

Cinquième et sixième lectures : Entre deux séances d'apprentissage, je vais à la rencontre du livre disponible au fond de la classe, juste par envie et pour le plaisir de passer un moment de détente. On peut donc rapprocher cette expérience de ma première... Nouvelle variante : c'est le maître qui exige de moi l'exercice de lecture. Qu'elles soient explicites ou non, je sais qu'il a des attentes. Je m'efforce par exemple de relier des ponts entre ce livre et d'autres que nous avons travaillés : dans *Un cochon nommé Perrier*⁷ d'Elizabeth Spurr et Martin Matje, le héros aussi aspire à changer de vie. Comme lors de ma quatrième lecture, celle-ci est donc plus contrainte par des attentes extérieures reposant ici sur des consignes, clairement exprimées ou contextuellement sous-entendues.

J'en fais le constat : ce n'est pas si évident de se faire le plus proche possible de l'enfant-lecteur. Cela suppose de mettre de côté son vécu et sa culture d'adulte. Cela suppose aussi de savoir retrouver le niveau de lecture d'un enfant pour se confronter, même « pour de faux », à ce qui ferait obstacle à sa lecture et que l'on pourrait traduire tantôt en termes de manques (le lexique, les références...), tantôt en termes d'atouts (le plaisir de la découverte provoqué par l'inexpérience, l'innocence, l'insouciance et l'attention déconditionnée qui en résulte).

⁶RUY-VIDAL F., cité sur le site Internet de la BNF, http://lajoieparleslivres.bnf.fr/masc/Integration/JOIE/statique/univ/interfaceschoisies/Ruy-Vidal/rubrique_edition_acteur_bio.html.

⁷ SPURR E., MATJE M., *Un cochon nommé Perrier* [*A Pig named Perrier*, 2002], trad. fr. DE GUIBERT F., Paris, Albin Michel jeunesse, 2003.

Septième lecture : Je termine l'expérience par une lecture à voix haute à l'attention de mes enfants de 8 et 9 ans. C'est l'occasion de revenir à une lecture au plus près du livre car le premier objectif que je poursuis ici est sa compréhension par mes filles et le plaisir que peut leur procurer ce qui est pour elles une première rencontre. Je redeviens, en même temps qu'elles, le « lecteur implicite supposé par la narration ». Le texte ainsi oralisé, elles ont tout le loisir de consacrer leur propre « lecture » aux images.

Le résultat est probant (ce qui est sans doute inhérent au fait que j'ai moi-même exploré d'autres voies avant cette lecture) : elles m'en réclament la relecture... et c'est reparti pour un tour ! Ensuite, elles le liront elles-mêmes pour elles-mêmes.

Il n'y a pas une lecture d'adulte et une lecture d'enfant, mais d'innombrables lectures d'adulte et d'innombrables lectures d'enfant, soit probablement autant de lectures que de lecteurs. Et s'il est effectivement possible d'ajuster le curseur pour explorer différents registres de lecture, rien ne garantit en revanche que la projection de l'adulte dans un lecteur enfant fantasmé corresponde à une réalité de réception. Toutefois, chercher à s'en rapprocher contribue à mieux comprendre les processus en jeu dans l'activité de lecture.